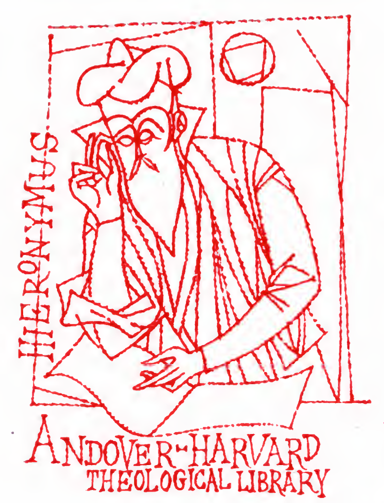
Evangelisches Schulblatt


HIERONYMUS
ANDOVER-HARVARD
THEOLOGICAL LIBRARY


BIBLIOTHEK DES THEOLOGISCHEN SEMINARS
UNIVERSITÄT
ROSTOCK

Evangelisches Schulblatt

und

Deutsche Schulzeitung.

In Verbindung

mit

Seminardirektor a. D. Zahn auf Fild bei Moers, Oberlehrer a. D. Dr. Finger in Frankfurt a. M., Seminardirektor Heine in Köthen, Seminardirektor Dr. Jütting in Erfurt, Seminardirektor Dr. Rein in Eisenach, Dekan Strack in Langgöns bei Gießen, Direktor Brandt an der höh. Töchterschule in Saarbrücken, A. Hollenberg, erster Seminarlehrer in Rheydt, Rektor Horn an der Präparandenanstalt in Orsoy, Zeglin, Vorsteher der Präparandenanstalt in Schmiedeberg i. Schl., Seminarlehrer Lettau in Königsberg i. Pr., Rektor F. Herrmann in Mühlhausen, Hauptlehrer O. Biermann in Barmen und Hauptlehrer G. Schumacher in Solingen

redigiert von

Fr. Wilh. Dörpfeld,
Rektor.

Siebenundzwanzigster Band.

Gütersloh, 1883.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Januar 1883. 1883

I. Abteilung. Abhandlungen.

Ein Beitrag zur Organisation der Mittelschule.

(Von E. Henschel, erstem Lehrer an der Bürgerschule zu Arnstadt.)

„Was ihr am Volke thun wollt,
das thut an seinen Kindern."
Fichte.

Nach den preußischen ministeriellen Allgemeinen Bestimmungen entspricht es den Anforderungen der Gegenwart, auch solche Schulanstalten zu gründen, „welche einerseits den Schülern eine höhere Bildung zu geben versuchen, als dies in der mehrklassigen Volksschule geschieht, andererseits aber auch die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des sogenannten Mittelstandes in größerem Umfang berücksichtigen, als dies in den höheren Lehranstalten regelmäßig geschehen kann." Diejenigen Schulen, welche die Lücke zwischen Volksschulen und höheren Schulen auszufüllen bestimmt sind, haben den Namen „Mittelschulen" erhalten. Bisher hat man der Gestaltung dieser Mittelschulen noch viele Freiheit gelassen, hat sie als selbständige Anstalten organisiert, hat sie an Volksschulen angeschlossen, so daß sie sich nur als getrennte Oberklassen ablösen, endlich hat man auch die oberen Klassen sechs- bis achtklassiger Volksschulen nach dem Lehrplane der Mittelschulen arbeiten lassen.

Schon von verschiedenen Seiten ist die Mittelschulfrage als eine „brennende Frage der Gegenwart" beleuchtet und nach einer einheitlichen Organisation gesucht worden. Da nun die noch offene Mittelschulfrage nicht allein auf dem Gebiete der reinen Pädagogik, sondern auch in socialer Beziehung von hoher Bedeutung ist, so muß es von Interesse sein, den Ursachen nachzuforschen, welche die Errichtung von Mittelschulen bewirken, und die Gesichtspunkte zu beleuchten, nach denen diese Anstalten am zweckmäßigsten eingerichtet werden.

Jeder Volksschullehrer weiß, daß sich seine Schüler in zwei Hauptgruppen sondern. Die eine Schar wird gebildet von den beanlagten, fleißigen und gesunden Schülern, welche die Schule regelmäßig besuchen und deren Eltern so gestellt und so einsichtsvoll sind, daß die zur Lösung der Hausaufgaben nötige häusliche Freizeit und elterliche Kontrolle vorhanden ist. Gegenüber steht die Zahl der schwach begabten, trägen und kränklichen Kinder, die unregelmäßig zur Schule kommen und für die zu erledigenden häuslichen Arbeiten weder Freizeit noch Aufsicht finden. Allerdings muß zugegeben werden, daß hier wie dort nicht

immer alle Punkte vereinigt auftreten, daß einmal aus diesem Grunde, zum andern weil im Verlaufe der Schulzeit verschiedene Umstände fördernd oder hindernd eingreifen, sich mancherlei Abstufungen bilden. Im großen ganzen werden sich die Schüler aber immer in zwei Schichten trennen lassen; besonders in der zweiten Hälfte der Schulzeit zeigen sie schon bei teilweisem Gegensatze so bedeutende Differenzen in ihrem Wissen und Können, daß sie vom Lehrer mit Bestimmtheit der einen oder der anderen Kategorie zugewiesen werden können.

Wie soll nun das Lehrziel gesteckt werden? Eine „Kardinalfrage der Schulpädagogik" liegt hier vor uns.

Wollte man das Lehrziel entschieden nach einer Schicht bestimmen, so würde die andere schwer benachteiligt werden. In dem einen Falle würden die gut beanlagten Schüler zu wenig Arbeit finden, trotz aller Begabung, allen Fleißes und der sonstigen günstigen Umstände so langsam voran kommen, daß ihr Eifer erlahmen, ihre Triebkraft ersticken müßte, daß Nachlässigkeit und Trägheit an die Stelle treuer und fleißiger Arbeit treten würden. In dem anderen Falle würden unverhältnismäßig viele Kinder nicht reif zur Versetzung werden, die unteren Klassen würden überfüllt und die oberen schwach besetzt sein; und da der Unterricht dem geistigen Standpunkte der Befähigten angepaßt wäre, so würde ferner die angewandte Mühe der Schwächeren vergeblich sein, und schließlich würden auch noch die Besseren des Nachtrabes matt und faul werden.

Beide Wege sind durchaus zu verwerfen. Es bleibt nun noch die Mittelstraße: das Lehrziel wird mit Rücksicht auf die breite Mittelschicht bemessen, indem man von den besten und schwächsten Schülern in gleicher Weise absieht. Dieses Verfahren ist unzweifelhaft am vorteilhaftesten, obgleich selbst dann noch Mängel sichtbar werden: vereinzelte Nachzügler können vom Sitzenbleiben nicht befreit und hervorragend Begabte nicht ausreichend bedient werden.

Nun betrachte man die von den Allgemeinen Bestimmungen gestattete Einrichtung, nach welcher die Oberklassen mehrklassiger Volksschulen nach dem Lehrplane der Mittelschulen arbeiten dürfen. Offenbar begünstigt dieselbe eine Schülerart auf Kosten der andern. Während die obere Gruppe recht ansehnliche Leistungen aufweisen kann, bleibt die untere um so weiter zurück. Wir werden sehen, daß zu den oben genannten Nachteilen der schlecht disponierten Schüler noch andere kommen. Im vorliegenden Falle werden die Kinder der unteren Schicht in manchen Dingen unterwiesen, die für sie ganz entbehrlich sind und in dieser oder jener Disciplin für ihre geringeren Bedürfnisse zu weit geführt. Da nun die zur Einprägung und Anwendung nötige Zeit fehlt, so wird nur ein Scheinwissen erreicht, aus dem niemals ein wahrer Nutzen erwachsen kann. Was aber das schlimmste ist, die wirklich unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten lernen sie nicht gründlich und sicher genug, da durch jene überflüssigen Stücke und unregelmäßigen Schulbesuch zu viel Zeit verloren geht. Bei dieser Ein-

richtung erlangen ferner auch die Mittelschüler nicht den vollen ihnen zugedachten Vorteil, weil sie durch die daneben sitzenden Volksschüler aufgehalten werden. Endlich ist es sehr fraglich, ob sich die Oberklassen einer Volksschule so behandeln lassen, wie die Oberklassen einer Mittelschule. Wir verweisen nur auf die Schülerzahl. Niemand wird leugnen, daß die große Schülerzahl, wie sie in den Volksschulen Regel ist, einem über das gewöhnliche Maß hinausgehenden Unterricht hinderlich sein muß.

Unsere Betrachtungen ergeben mithin als naheliegende Folgerung, daß es unzweckmäßig ist, die oberen Klassen der Volksschulen nach dem Lehrplane der Mittelschulen arbeiten zu lassen, daß es dagegen rätlich ist, die eine wie die andere Schülerart den jedesmaligen Umständen gemäß unterrichtlich zu behandeln.

Tritt man nun an die praktische Ausführung dieser Idee, so spitzt sich die Frage dahin zu: Muß diese Trennung von unten auf geschehen, oder genügt es, wenn dieselbe auf der Mitte des Schulweges vorgenommen wird? oder anders ausgedrückt: Verdient die selbständige oder die im Unterbau mit der Volksschule vereinigte Mittelschule den Vorzug?

In einem wichtigen Punkte stimmt der Elementarunterricht aller Schulen überein. Der Unterstufe fällt nämlich überall die Aufgabe zu, jene Fertigkeiten anzueignen, die man wohl instrumentale Fertigkeiten nennt, die auf der Mittelstufe, besonders aber auf der Oberstufe das Lernen unterstützen, also zu Lernmitteln werden. Diese Fertigkeiten sind Sprechen, Lesen, Schreiben, Zeichnen und teilweise die elementaren Rechenoperationen. Alle diese instrumentalen Fertigkeiten erfordern viele Übung und nehmen weniger den Verstand in Anspruch. Der Unterschied in der Begabung der Schüler tritt also weniger hervor. Weil nun der Schwerpunkt des Lernens in die Übung fällt und nicht in die Aneignung und denkende Verarbeitung des Wissensmaterials, und weil mithin eine größere Begabung weniger Einfluß hat, so ist es möglich, die beiden Schülerarten auf der Elementarstufe zu vereinigen, ohne einen Nachteil für die eine oder andere Gruppe befürchten zu müssen. Selbst für den schwächsten Schüler ist auf dieser Stufe der Lehrgang genügend langsam und der Lehrplan einfach; den begabteren Schülern kann es aber nur zum Vorteil gereichen, wenn sie eine recht große Sicherheit in allen instrumentalen Fertigkeiten erlangen.

Die Vereinigung der Schülerarten auf der Elementarstufe ist aber nicht nur zu gestatten, sondern aus socialerziehlichen Gründen sogar zu fordern. Dem Einwande, daß durch eine Mischung der Stände ungünstiger Einfluß auf die Sitten und das Benehmen der Kinder besser situierter Eltern ausgeübt würde, stellen wir die Behauptung entgegen, daß gerade die Mischung der Stände ein erziehliches Moment sei. „Da es keine einzig mit Tugenden geschmückte oder einzig mit Fehlern beladene Stufe der menschlichen Gesellschaft giebt, vielmehr Vorzüge und Gebrechen nach allen Richtungen hin sich so ziemlich gleich verteilt

finden, so wird es der Erzieher als das Rechte anerkennen, daß Kinder von Eltern verschiedener Lebensstellungen im Umgange mit einander ihre Fehler abstoßen, Tugenden und gute Sitten einzelner aber nach und nach Gemeingut aller werden. Gemeinsam arbeitend, den höchsten Zielen zustrebend, lernen so die Kinder der verschiedenen Stände mit einander umgehen. Sondern sich auch im späteren Leben ihre Wege, so werden sie doch nicht jene schroffe Stellung zu einander einnehmen, die dem Geiste des Christentums so sehr widerstreitet und dem Wachstum der nationalen Wohlfahrt hinderlich ist, indem sie der Social-Demokratie einen erwünschten Vorwurf zu ihren Agitationen bietet."*) Die Zersetzung der menschlichen Gesellschaft, der Klassenhaß — woran wir so schon übergenug leiden — wird durch eine derartige Trennung nach Ständen und Vermögen von zarter Jugend auf noch begünstigt. Wenn auch die Mittelschulen nach dem beklagenswerten Vorgange der Gymnasien, Realschulen, Gewerbeschulen und höheren Töchterschulen eigene Elementar- resp. Vorklassen einrichten und sonach auch die Kinder des Mittelstandes von den Volksschülern separat unterrichtet werden, so müssen wir dies aufrichtig bedauern; denn wir erblicken darin neue Nährstoffe für die socialistischen Umtriebe. Wer wollte leugnen, daß dies ein schwerwiegendes Bedenken wider die als Regel auftretende Gestalt der selbständigen Mittelschule ist. Dazu kommt, daß die Mittelschule in dieser Form nur einem kleinen Teile des Mittelstandes zu gute kommt. Den Handwerkern, kleineren Kaufleuten, niederen Beamten, Ökonomen, Steigern in Bergwerken &c. ist beispielsweise in kleinen Städten und in Dörfern der Weg zu der ihnen zugedachten Wohlthat verschlossen; denn Mittelschulen als mehrklassige Anstalten mit besonderen Dirigenten sind zu teuer, als daß sie sich in dem erforderlichen Umfange nützlich machen könnten. Nur eine Vereinigung von Mittelschule und Volksschule bietet ferner die Möglichkeit dar, in Ausnahmefällen fähige und fleißige Kinder aus der dritten Volksschicht durch Gewährung von Freistellen und ähnliche Benefizien in die Mittelschule aufzunehmen und dadurch zu fördern.

Endlich wirkt die Isolierung der Mittelschule der wünschenswerten Hebung der Volksschule und des Volksschullehrerstandes entgegen; sie erniedrigt die Volksschule zu Armen- und Arbeiterschulen, die Volksschullehrer zu Armen- und Arbeiterschullehrern und entzieht dem Volksschullehrerstande strebsame Kräfte. Bei der Vereinigung beider Anstalten fühlen sich dagegen ihre Lehrer als Glieder eines Standes, und somit wird die Anregung, welche die Mittelschulprüfung giebt, dem ganzen Stande förderlich sein; denn jeder Stand wird durch tüchtige Glieder, die in seiner Mitte wirken, gehoben. Die Trennung in Mittelschule und Volksschule darf also nicht von unten auf geschehen.

---

*) Die deutsche Bürger-Mädchenschule von Dammann, Rektor der Charlottenschule in Potsdam. S. 18 u. 19.

Betrachten wir nun die Arbeit der zweiten Hälfte der Schulzeit mit Rücksicht auf die beiden Schülergruppen. In den vier letzten Schuljahren wird der Schwerpunkt der Arbeit auf die Seite des Wissens und der denkenden Verarbeitung des Lernstoffes verlegt. Hier muß sich sonach der Unterschied in Begabung, Fleiß und Schulbesuch geltend machen, und da ferner die Menge des Stoffes zur Vermehrung und Vergrößerung der Hausaufgaben führt, so kommt auch das Elternhaus mit seinem Verhalten als wichtiger Faktor in Betracht. Für die zweite Hälfte der Schulzeit ist mithin eine Trennung der Schüler in die beiden oben bereits bezeichneten Gruppen geboten. Nur in diesem Falle kann auf der einen Seite durch zweckmäßige Moderation in Lehrgang und Lehrplan den schwächeren Schülern die große Wohlthat erwiesen werden, einen gründlichen Unterricht zu genießen; während auf der anderen Seite den Bedürfnissen des gewerblichen Mittelstandes gebührend Rechnung getragen werden kann, indem man für die fähigen und fleißigen Schüler den Lehrplan quantitativ und qualitativ erweitert und den Lehrgang entsprechend beschleunigt.

Bisher war der mittlere Gewerbestand von den vorhandenen Schulanstalten schlecht bedient. Die gewöhnliche Volksschule bot zu wenig, jede höhere Schule zu viel und nicht das Rechte. War die in den Volksschulen erzielte Bildung auch nicht für die Kinder des Mittelstandes ausreichend, so war sie doch als relativ Ganzes abgeschlossen. Gewöhnlich ließen aber die Eltern — da dem Unverstand die Eitelkeit zu Hülfe kam — ihre Kinder ein paar Jahr in einer höheren Schule unterrichten und benachteiligten hier Schule und Schüler. Der Abgang vor dem Ende des Kursus ist ein unberechenbarer Nachteil für die Schule: durch die Belastung mit Schülern, welche das Ziel der Anstalt nicht erreichen können und wollen, wird diese selbst verhindert, ihr höchstes Ziel zu erreichen; für die Schüler: diese treten mit Bruchstücken einer höheren Schulbildung ins Leben und bleiben in der Regel Halbgebildete. Von Halbgebildeten kann aber nimmermehr eine Hebung des Standes erwartet werden. Selbst der mit ungeheuern Opfern an Zeit und Geld erkaufte vollständige Gymnasial- oder Realschulkursus kann dem Gewerbsmanne nicht dienen; denn der Handwerker, der eine solche Anstalt absolviert hat, weiß wohl viele schöne und gute Dinge; aber die praktischen Kenntnisse und Fertigkeiten, die er für seinen Stand braucht, die fehlen ihm. Auf diese Armen findet der Spruch aus Goethes Faust seine Anwendung:

„Was man nicht weiß, das eben braucht man,
Und was man weiß, kann man nicht brauchen."

Durch den Besuch höherer Schulen wird aber der gewerbliche Stand noch weit schwerer betroffen, als die Eltern zumeist ahnen. Ihre Kinder werden nämlich durch den Umgang mit den berechtigten Schülern jener höheren Schulanstalten, durch den täglichen Verkehr mit Sprößlingen der Aristokratie, der höheren Beamten und bedeutenderen Kaufleute in ganz ungeeignete Lebenssphären geführt,

dem elterlichen Berufe vollständig entrückt. Sie halten es später unter ihrer Würde, ein Handwerk zu erlernen, und muß dies trotz der Abneigung geschehen, so zeigt sich, daß sie mancherlei Bedürfnisse kennen und lieben gelernt haben, die sie nie befriedigen können. Sie sind unzufrieden mit ihrer Lage und wirken geradezu verderblich in der menschlichen Gesellschaft; denn aus solchen unzufriedenen Menschen rekrutieren sich die socialen Wühler und Schreier. Nur in einem zweckmäßig vorgebildeten, gesitteten und zufriedenen Mittelstande ist ein starker Damm gegen Aufruhr und überstürzende Neuerungen und ein kräftiger Hebel bei allen wahrhaft ersprießlichen Umgestaltungen vorhanden.

Die vorstehenden Untersuchungen und Beobachtungen sind in den letzten 10 bis 20 Jahren in vielen Städten und in den Kreisen der Schulverwaltung zur Sprache gekommen. Der Kern dieser Erwägungen liegt darin, daß der gewerbliche Mittelstand bei der bisherigen Schuleinrichtung nicht gut bedient wurde, es fehlte ihm die erforderliche Vorbereitung und relativ abgeschlossene Bildung für das Leben. Ohnehin durch die industrielle Entwickelung der Neuzeit empfindlich benachteiligt, durch den Großgewerbebetrieb so überaus schwer bedrückt, sieht er sich auch auf dem Gebiete des öffentlichen Unterrichtes stiefmütterlich behandelt. Wie die leitenden Berufskreise, so fordern auch die bedrängten Glieder des Mittelstandes eine abgeschlossene Bildung; erfüllt man diese berechtigte Forderung nicht, so versündigt man sich an einem wichtigen Teile der menschlichen Gesellschaft. Der Mittelstand, ein für ein gesundes Staatsleben unentbehrlicher Faktor, muß gehoben werden, und die Mittelschule ist der geeignete Hebel.*)

Nach unserer Überzeugung kann die Mittelschule ihre Aufgabe am besten erfüllen, wenn sie in der Form der Gabelung mit der Volksschule organisch verbunden ist. Zu den Volksschuloberklassen halten sich alle die Schüler, die nur den gesetzlich geforderten Unterricht genießen wollen oder nur das niedrigstgelegene Ziel erreichen können. Soll dieser Unterricht in der durch unregelmäßigen Besuch oft gekürzten Schulzeit für die wenig leistungsfähigen Schüler segensreich sein und das Gelernte ein Wissen und Können für das Leben bleiben, so sind folgende Grundsätze zu beachten: Der Lehrgang sei entsprechend langsam, und der Lehrplan beschränke das Unterrichtsmaterial auf ein bestimmtes Minimum, damit die Schule selbst die erforderliche Zeit zur Einübung der nötigsten Kenntnisse und Fertigkeiten behalte. Auf diese Weise verbreitet die Volksschule Segen, denn das Lehrziel kann möglichst von allen Schülern erreicht und das Gelernte zum unverlierbaren Eigentume eingeübt werden. Diese Volksschuloberklassen gestatten auch leichter die ausnahmsweise Versetzung geistig zurückgebliebener Konfirmanden, damit dieselben vor der Entlassung noch Anteil haben an der religiösen Anregung und eigen-

*) Vergl.: Dörpfeld, Der Mittelstand und die Mittelschule. Oder: wie ist der Mittelstand zu heben und wo muß der Hebel angesetzt werden? — Mit einem Vorwort von Oberbürgermeister Windhorn. Barmen, W. Langewiesche, 1853.

tümlichen Lebensluft des Unterrichts auf der Oberstufe. Indem nun die vereinfachten Volksschuloberklassen für die Kinder der Fabrikarbeiter und anderen unselbständigen Arbeiterkreise bestimmt sind und die notorisch Schwachen aus den Mittelschulklassen aufnehmen, sollen die abgezweigten Klassen mit erweitertem und vervollständigtem Lehrplane dem Mittelstande dienen, indem sie die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens berücksichtigen. Nach den angestellten Untersuchungen ergiebt sich uns daher die Resolution:

> Die Mittelschule sei mit der Volksschule organisch verbunden, — in der Form, daß in den oberen Klassen eine Gabelung eintrete.

Bei dem großen Werte, den eine zweckmäßige Einrichtung dieser Mittelschulklassen für das Lehr- und Erziehungsgeschäft haben muß, ist es nötig, noch die Grundsätze zu beleuchten, nach denen die weitere Organisation vorzunehmen ist. Wie wir bereits gezeigt haben, ist der Schulweg für beide Schülerarten zunächst derselbe. Auf einem gemeinsamen Unterbaue der vier ersten Schuljahre ruhen die Oberklassen der Volksschule und daneben die Mittelschulklassen. Da das Ganze nur ein wenn auch mehrfach gegliederter Organismus ist, so darf natürlich die Anstalt nur unter Leitung eines Dirigenten stehen.

So wünschenswert es auch wäre, daß die Mittelschüler die Anstalt wenigstens bis zum 15. Lebensjahre besuchten, so darf doch nicht schon von vornherein auf ein 9. Schuljahr gerechnet werden; denn zwangsweise kann man die Schüler nach der Konfirmation nicht mehr zum Schulbesuche anhalten. Vorteilhaft dürfte es sein, wenn der Staat der mangelnden Einsicht der Eltern durch besondere Vergünstigungen, die an die Absolvierung einer mehrklassigen Mittelschule geknüpft würden, zu Hülfe käme, so z. B. durch die Berechtigung zu einer nur zweijährigen Militärzeit. So lange die Mittelschulen keine Privilegien anbieten können, liegt auch kein Grund vor, die Organisation hinaufzuschrauben; andernfalls würde sich aber nach Bedürfnis für 15- und 16jährige Schüler leicht eine Selekta aufsetzen lassen. Für unsere weiteren Erörterungen nehmen wir daher die gesetzlich vorgeschriebene 8jährige Schulzeit (6. bis 14. Lebensjahr) an.

Da unsere Mittelschule aufs innigste mit der Volksschule verbunden ist, so werden wir nicht umhin können, hier und da noch einen Blick auf die letztere mit zu richten.

Nach welchen Gesichtspunkten ist die Klassifikation der Schüler vorzunehmen?

Was zunächst die Schülerzahl einer Klasse betrifft, so ist für die Volksschule 80 und für die Mittelschule 50 die gesetzliche Maximalzahl. Finanzielle Erwägungen lassen es im Interesse der Gemeinde liegen, eine möglichst hohe Schülerzahl festzusetzen; das ist klar. Ebenso klar ist es aber auch, daß das Interesse der Schule eine geringe Schülerzahl verlangt. Für eine zweckmäßige Schuleinrichtung muß eine Gemeinde eben bereit sein, Opfer zu bringen. Das auf die Volksbildung verwandte Kapital trägt dafür auch die reichsten Zinsen. Wenn opfer-

willige Gemeinden auch die Volksschule so günstig stellen, daß sie jedem Lehrer nur höchstens 50 Schüler überweisen, so erzeigen sie der Mehrzahl ihrer Glieder eine große Wohlthat und sichern sich eine gute Zukunft.

Bezüglich der einzelnen Abteilungen und Klassen erscheint als naheliegender Einteilungsgrund das Alter der Schüler. Da aber die Bildungsstufe nicht immer mit der Altersstufe zusammenfällt, vielmehr erfahrungsmäßig im weiteren Verlaufe der Schulzeit einzelne Schüler das Klassenziel schneller erreichen, während andere zurückbleiben, so wird nicht selten der Ausnahmefall vorkommen, daß Voraneilende einem älteren Jahrgange eingereiht werden und die Zurückgebliebenen einen Kursus wiederholen, sich also jüngern Schülern zugesellen müssen. Es ist ersichtlich, daß gleichmäßige Geistesbildung als Haupteinteilungsgrund gelten muß, und zwar muß die Totalbildung des Schülers entscheidend sein, weil eine Trennung der Schüler nach einzelnen Disciplinen nicht vorgenommen wird. Bei der Geistesbildung des Schülers sind nun behufs Versetzung in erster Linie die positiven Kenntnisse ins Auge zu fassen, die Intelligenz kommt nur dann in Betracht, wenn ein Schüler seinem Wissen und Können nach nur bedingungsweise in der höhern Abteilung oder Klasse aufgenommen werden kann. Der mit guter Fassungskraft Begabte kann auf der betreffenden höhern Unterrichtsstufe da noch gut mit fortschreiten, wo der schwach beanlagte Schüler die Unterweisung nicht mehr mit Erfolg zu genießen vermag. Die moralische Beschaffenheit der Kinder kommt nicht bei der Klassenteilung, sondern bei der Rang- oder Sitzordnung zur Sprache. Diese Lokation ist aber ebenfalls von Wichtigkeit, weil sie Gelegenheit bietet, die Kinder frühzeitig die Bedeutung des sittlichen Verhaltens erkennen zu lassen.

Sollen nun die Schüler zu einstufigen oder zweistufigen Klassen zusammentreten? Die Organisationsfrage: Vierklassige oder achtklassige Schulen? — ist bekanntlich in den letzten Jahren vielfach Gegenstand der Diskussion in der Lehrerwelt gewesen. Bekannt ist auch, daß die Urteile ganz verschiedenartig ausgefallen sind. Die eine Partei plaidierte für zweistufige Klassen, während die andere sich für das einstufige Schulsystem entschied. Das Gutachten der bergischen Lehrerkonferenz,*) das den vierklassigen Schulen den Vorzug giebt, weist mit Recht darauf hin, daß es eigentümliche Vorteile und Nachteile sind, die uns an den vierklassigen und achtklassigen Schulsystemen entgegentreten. Diese eigentümlichen Vorteile und Nachteile haben nun wieder verschiedenen Wert je nach der Unterrichtsstufe und der Art der Schule. Es gehört nicht in den Rahmen unserer Arbeit das Für und Wider aller Punkte der beiderseitigen Ansichten zu suchen; wir können hier nur an ein Abwägen der für uns wichtigsten Punkte gehen, um die Vorschläge, die unser Organisationsplan bringt, zu motivieren.

---

*) Dörpfeld, Zwei pädagogische Gutachten. Gütersloh, C. Bertelsmann. 1878.

Fassen wir zunächst die Unterstufe, also den gemeinsamen Unterbau unseres Schulorganismus ins Auge. Das bergische Gutachten betont, daß in dem empfohlenen vierklassigen Schulsystem die Individualität des Schülers besser berücksichtigt werden kann. Die Berücksichtigung der Individualität des Schülers ist auf keiner Unterrichtsstufe zu unterschätzen; doch tritt dieselbe mit dem zunehmenden Alter des Kindes mehr und mehr zurück, so daß wir wohl behaupten dürfen, daß der kleine ABC-Schütze am meisten der Individualisierung des Unterrichtes bedarf. Je kleiner das Kind ist, desto schwächer und hülfsbedürftiger ist es; um so weniger kann es daher auch der leitenden und pflegenden Hand eines rechten Pädagogen entbehren. Wer uns hierbei zustimmt, wird ferner zugeben, daß das Unterrichten der Schulrekruten seine besonderen Schwierigkeiten hat, und daß andererseits pädagogische Mißgriffe sich auf keiner andern Stufe so schwer rächen, wie auf der Unterstufe. Alles dies muß uns aber veranlassen, für die Unterstufe einen erfahrenen Lehrer und Erzieher zu fordern. Leider wird die Stellung des Lehrers an der Unterklasse am meisten verkannt, und während wir den fähigsten und geschicktesten Lehrer in die Unterklasse wünschen, wird dieselbe noch an vielen Orten dem Anfänger zugewiesen, der oft für diesen verantwortungsreichen Posten weder Erfahrung noch Einsicht genug besitzt. Wir fordern also, daß die kleinsten Schüler nur einem bewährten Lehrer und erfahrenen Erzieher in die Hand gegeben werden. Sodann müssen wir verlangen, daß besonders auf der Unterstufe dem schnellen Lehrerwechsel möglichst vorgebeugt werde. „Bei vielklassigen Schulanstalten ist die Einrichtung zu treffen, daß jeder Lehrer seinen Jahrgang zwei bis drei Jahre lang behält; wo mit jedem Jahre ein anderer Klassenlehrer eintritt, lernen Schüler und Lehrer sich nicht gehörig kennen; weniger als zwei Jahre bei einem Lehrer ist zu wenig, mehr als vier Jahre ist zu viel.“ Was Dr. W. Lange hier von den Schulen überhaupt sagt, gilt vor allen Dingen von der Unterstufe. Mehrklassige Schulen können dieser Forderung dadurch nachkommen, daß sie für eine Anzahl Klassen das Rotationssystem einführen, indem der Lehrer seine Schüler zwei oder dreimal in die höhere Klasse führt, um dann diesen Weg mit neuen Schülern von neuem zurückzulegen. Das vierklassige Schulsystem wird eo ipso obiger Forderung gerecht: in jeder Klasse sind zwei Jahrgänge vereinigt. Unter diesen Umständen wird mithin in beiden Schulsystemen der Lehrer nicht flüchtig an den Kindern vorübergehen; die Schüler lernen ihren Lehrer, der Lehrer lernt seine Schüler gründlich kennen; die Individualisierung des Unterrichtes wird ermöglicht. Welches Schulsystem verdient nun den Vorzug? In den zweistufigen Klassen finden wir zwei Abteilungen, von denen jede halb so stark ist, als die eine Abteilung der einstufigen Klassen. Der Vorteil, daß die Abteilungen der vierklassigen Schulen um die Hälfte kleiner sind, als die der achtklassigen, wird von dem Nachteil begleitet, daß jede Abteilung auch nur die Hälfte Zeit unmittelbaren Unterricht empfängt. (Die Gegner des bergi-

schen Gutachtens legen auf diesen Nachteil großes Gewicht.) Nun besehe man aber diesen vermeintlichen Nachteil mit Rücksicht auf das über die Übungen in den instrumentalen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Zeichnen, elementare Rechenoperationen) Gesagte, und man wird uns beipflichten, daß es für die Schüler kein Nachteil, wohl aber ein nicht geringer Vorteil ist, daß der Lehrer genötigt wird, jeder Abteilung die erforderliche Zeit zur Einübung der instrumentalen Fertigkeiten zu lassen. Zu dem ersten Vorteil (kleinere Schar der Schüler) kommt also kein Nachteil, sondern es ergiebt sich ein zweiter Vorteil. Für die ersten vier Schuljahre halten wir darum die zweistufigen Klassen für günstiger. Wir betrachten noch einen andern Punkt. Hat der Lehrer der zweistufigen Klasse in der unteren Abteilung einen hervorragend begabten und fleißigen Schüler, so kann er denselben erst ab und zu und später häufiger von den stillen Beschäftigungen dispensieren und an dem Unterricht der oberen Abteilung teilnehmen lassen und ihn schließlich ganz in diese obere Abteilung einreihen. Kurz: der Lehrer der zweistufigen Klasse kann talentvolle und fleißige Schüler schneller aufrücken lassen. Man wird erkennen, daß bei diesem Verfahren keine Bevorzugung auf Kosten anderer Schüler vorgenommen wird, vielmehr kann es recht gut ein erfreuliches Nacheifern erwecken. Für den aufrückenden Schüler ist es aber ein außerordentlicher Vorteil, mag er nun später die Mittelschule oder eine höhere Schule besuchen. Die angeführten Gründe lassen uns den Vorschlag machen, für den gemeinsamen Unterbau des Schulorganismus zwei zweistufige Klassen einzurichten.

Anders ist es mit der Oberstufe. Wir haben schon darauf hingewiesen, daß die Individualität des Zöglings im spätern Schulleben immer mehr zurücktritt. Je reicher derselbe an Kenntnissen und Fertigkeiten wird, desto geringer wird seine Hülflosigkeit, in desto geringerem Grade ist auch die Individualisierung des Unterrichtes vonnöten. Ferner kann in der zweiten Hälfte der Schulzeit nur selten ein schnelleres Aufrücken begabter und fleißiger Schüler stattfinden. Was aber bei der Klassifizierung den Ausschlag giebt, ist: In den Oberklassen tritt mehr und mehr der Stoff in den Vordergrund, und bei der Darreichung desselben kann der Lehrer der einstufigen Klasse den Standpunkt der Schüler besser berücksichtigen, er kann den Unterricht, der in einzelnen Disciplinen in den zweistufigen Klassen den kombinierten Abteilungen gegeben wird, der geistigen Kraft des Kindes genauer anpassen. Dazu kommt endlich noch, daß wichtige Gründe für die Einführung des Fachlehrsystems in der Mittelschule und — allerdings in geringerem Maße — auch in den Oberklassen der Volksschule sprechen (? ? D. Red.). Für die Oberklassen empfehlen wir darum in erster Linie die Einstufigkeit.

Wenn wir dem Fachlehrsystem für die Oberstufe das Wort reden, so übersehen wir dabei nicht die Schattenseiten desselben. Wir leugnen nicht, daß die Harmonie in Unterricht und Schulleben dadurch gefährdet wird, daß der Fachlehrer

durch Überschätzung seines Lehrgegenstandes sehr leicht in Gefahr kommt, die kindliche Kraft zu schwer zu belasten. Wir geben zu, daß es dem Fachlehrer schwer, ja oft unmöglich ist, das Ähnliche und Verwandte aus andern Lehrgebieten heranzuziehen und zu vereinigen. Ebensowenig kann es dem Fachlehrer gelingen, die Individualität jedes Schülers gebührend zu berücksichtigen. Die Vorteile des Klassenlehrsystems sind hiergegen ganz bedeutend. Dieses System bietet die beste Gewähr für Einheit und Harmonie. Der Klassenlehrer, der seine Schüler in allen Disciplinen unterrichtet, kann die Anknüpfungspunkte, die in den verschiedenen Lehrfächern gegeben sind, zur Belebung und Wiederholung benutzen; er kann die Schüler „aus einer Scienz in die andere blicken lassen.“ Mehrere verschiedene Elemente vermag der Klassenlehrer zu einem organischen Ganzen zu vereinigen, und sein Unterricht kann sich am besten erziehlich gestalten. Um dieser außerordentlichen Vorteile willen muß das Klassenlehrsystem die Regel bilden und auf der Unterstufe ausschließlich zur Anwendung kommen. Gegen die Beibehaltung des Klassenlehrsystems auf der Oberstufe machen sich aber verschiedene Hindernisse geltend, welche zur Benutzung des Fachlehrsystems nötigen. Wollte man in mehrklassigen Volksschulen jede Klasse von einem Lehrer verwalten lassen, so würde die Arbeit ungleich, ja ungerecht verteilt sein. Um die Pflichtstundenzahl zu erreichen, müssen den Lehrern der unteren Klassen noch Stunden zuerteilt, den Lehrern der oberen Klassen Stunden genommen werden. Die reine Durchführung des Klassenlehrsystems wäre ferner nur möglich, wenn viele sehr gute Lehrkräfte zur Verfügung stünden. Bekanntlich stellt die Gegenwart auch an die Volksschule so hohe Anforderungen, daß es nicht jedem Lehrer gelingen kann, in allen Disciplinen und auf allen Stufen Ausreichendes zu leisten. Gilt dies schon von den Volksschuloberklassen, wie vielmehr von den Mittelschulklassen. Es ist auch besonders die Steigerung der Lehrziele, welche die Forderung der ministeriellen Bestimmungen erklärt, daß die Mittelschullehrer sich in mindestens zwei Fächern einer besondern Prüfung zu unterziehen haben. Diese qualifizierten Lehrkräfte übernehmen nun den Unterricht in einzelnen Fächern der Mittelschule. Für die Volksschule sind keine derartigen Prüfungen angeordnet; es werden sich aber doch in fast allen Kollegien Lehrer finden, die sich nach individueller Neigung und Begabung mit besonderen Disziplinen eingehender beschäftigen, so daß es also auch für die Oberstufe der Volksschule nicht an Fachlehrern fehlen kann. Mit den Vorteilen des Fachlehrsystemes müssen freilich auch unvermeidliche Nachteile in den Kauf genommen werden: Einheit, Harmonie und Konzentration des Unterrichtes sind allerdings gefährdet. Darum muß der Dirigent der Anstalt dafür Sorge tragen, daß dem Klassenlehrer durch Übergabe der wichtigsten und meisten Disciplinen der Haupteinfluß gesichert wird, daß möglichst verwandte Fächer und in erster Reihe die separaten Fertigkeiten in die Hände von Fachlehrern gelegt werden, daß diese — wenn thunlich — in den aufsteigenden Klassen den betreffenden



Fachunterricht behalten, und daß endlich Klassenlehrer und Fachlehrer kollegialisch Hand in Hand gehen.

Der Lehrplan der Mittelschule zeigt im großen ganzen dieselben Disciplinen wie der der Volksschule, nämlich Wissensfächer (Religion, Naturkunde, Geschichte und Geographie), sprachliche Fächer mit ihren Fertigkeiten (Reden, Lesen, Schreiben) und die rein formunterrichtlichen Fächer (Rechnen, Raumlehre, Zeichnen, Singen) dazu Turnen resp. weibliche Handarbeiten. In allen Fächern sind aber die Ziele gesteigert, besonders ist dies der Fall im Sachunterricht, in der Litteratur, in der Mathematik und im Zeichnen. Überdies wird fremdsprachlicher Unterricht eingeführt.

Die hohe Bedeutung, welche die Erweiterung des Lehrplanes der Mittelschule hat, liegt einmal in den Diensten, die dem praktischen Leben geleistet werden, anderenteils in der gesteigerten Bildung des Geistes überhaupt. Als Ziel des Sachunterrichtes gilt unbedingte Sicherheit des Wissens solcher Kenntnisse, welche in das gewerbliche Leben eingreifen, ferner Auffassungs- und Beobachtungsgabe für die mannigfaltigen Erscheinungen des Berufslebens. Wenn der Lehrer dafür Sorge trägt, daß das quantitative Plus kein qualitatives Minus zur Folge hat, so fördert er zugleich auf die beste Weise die Sprachbildung der Mittelschüler. Da bei der formalen Durcharbeitung des realistischen Materials der Schüler gezwungen wird, sachgemäß zu denken und sachgemäß zu reden und zu schreiben, so gewinnt derselbe mit einem größeren Schatz solider sachlicher Kenntnisse auch ein bedeutenderes solides Sprachkapital. Die Erweiterungen auf dem sprachlichen Gebiete betreffen besonders die Litteratur und den eingeführten fremdsprachlichen Unterricht. Der Jugend des Mittelstandes sollen in gebührender Weise die nationalen Sprachschätze erschlossen werden. Durch die nach Inhalt und Form mustergültigen und dem Standpunkte der Schüler angepaßten Produkte der hervorragenden deutschen Dichter und Denker wird Achtung eingeflößt vor dem Erbteil, das uns die bedeutendsten Geister unseres Stammes hinterlassen haben, wird Teilnahme erweckt an allem Schönen, Guten und Wahren und Abscheu an allem Schlechten und Niederträchtigen erweckt. Es ist nicht möglich, daß ein Mensch mit demselben Herzen für das Schöne erglüht und dem Häßlichen huldigt, zugleich Wohlgefallen am Edeln und am Unedeln findet. Wer die herrlichen Poesieen eines Schiller lieb gewonnen hat, kann nicht an den faden und leichtfertigen Produkten so mancher Alltagslitteraten seine Freude haben. Den gerühmten sittlichen Einfluß üben die edeln Dichtungen und vorzüglichen prosaischen Stücke nur, wenn sie durch eine geschickte Behandlung den Kindern lieb geworden und ihrem Gedächtnis treu eingeprägt sind. Wir betonen darum auch hier wieder, daß der Erfolg allein von der formalen Durcharbeitung abhängig ist und nicht von dem größern Quantum des Materials, das die Mittelschule aufzuweisen vermag. Jeder Sprachunterricht soll auch Sprachrichtigkeit erzielen; der Sprachrichtigkeit speciell dienen die Orthographie und die Grammatik. Der grammatische Unterricht

gewinnt in der Mittelschule aber einen gewichtigen Sekundanten in der fremden Sprache.

Die fremde Sprache dient in der Mittelschule zunächst als Ergänzungsmittel für die Muttersprache und hat darum vorzugsweise durch Übungen in den fremden Formen das Erlernen der deutschen Sprachlehre zu unterstützen. Jean Paul sagt: „Eine fremde Sprache ist zur Beleuchtung der eigenen nötig, aber auch genug." Für die Mittelschule genügt jedenfalls eine fremde Sprache. Wir sehen die fremde Sprache nicht als ein unentbehrliches, aber doch als ein sehr nützliches Element in dem Lehrplane der Mittelschule an. Da nämlich die fremde Sprache nur im Anschlusse an die Muttersprache behandelt werden kann, so nötigt sie zur Vergleichung mit derselben und ist das geeigneteste Mittel das Sprachgefühl zum Sprachbewußtsein zu erheben. Zum andern ist die praktische Verwertbarkeit einer fremden Sprache in unserer Zeit des wachsenden internationalen Verkehrs auch für den Mittelstand nicht zu unterschätzen. Wenn eine fremde Sprache vier Jahre hindurch wöchentlich vier oder fünf Stunden mit der erforderlichen Energie und in bildender Methode erteilt wird, so sind gewiß die Resultate mehr als Bruchstücke. Darum gelten uns hierauf bezügliche Einwände als hinfällig. Nicht geringen Nutzen bringt der fremdsprachliche Unterricht auch noch der formalen Bildung, denn eine Übersetzung ist nur denkbar unter der Voraussetzung einer begrifflichen Verbindung aller Satzteile. Der Gebrauch einer fremden Sprache zwingt also zum logischen Denken, schafft geistige Kraft. Welche fremde Sprache soll nun gelehrt werden? Vom Latein muß ein für allemal abgesehen werden. Einmal ist das Latein kein Bestandteil der bürgerlichen Bildung; zum andern fordert der Unterricht in dieser Sprache, um fruchtbringend zu werden, einen längeren Kursus und eine größere Stundenzahl, als die Mittelschule darauf verwenden könnte. Es kann für uns nur eine Wahl zwischen Englisch und Französisch sein. In Norddeutschland wird man um der größeren Nähe, des verwandten Plattdeutschen und der Beschäftigung der Küstenbewohner willen der englischen Sprache den Vorzug geben. Wo diese Bedingungen fehlen, wird das Französische mehr Vorteile gewähren. Das beweist uns einmal die größere Anzahl französischer Wörter in unserer Muttersprache, dann die größere Verbreitung des Französischen in ganz Europa.

Das Wohl und Wehe des Geschäftsmannes hängt oft von der Schnelligkeit und Sicherheit ab, mit der er alle Verhältnisse überblickt und alle Umstände berechnet. In den mathematischen Fächern werden die Schüler in dieser so wichtigen Kunst geübt. Die hohe Bedeutung, welche die Erweiterung der mathematischen Fächer im Lehrplane der Mittelschule hat, liegt nicht nur darin, daß Rechnen und Geometrie in hervorragender Weise den Verkehrs- und Gewerbeverhältnissen des Mittelstandes dienen, sondern der Unterricht in diesen Disciplinen nötigt auch am meisten zum logischen Denken und korrekten Sprechen. Jedenfalls hat schon Augu-

stinus diese trefflichen Wirkungen gekannt und sie im Auge gehabt, als er den Rat gab, „es soll sich niemand weder zu weltlichen noch zu geistlichen Dingen begeben, er lerne denn zuvor die Kunst des Rechnens."

Mit dem Unterrichte in der Geometrie wird naturgemäß ein Zweig des Zeichenunterrichtes, das geometrische oder das konstruktive Zeichnen, weitergeführt und mehr gepflegt. Daneben muß aber auch das Freihandzeichnen mehr geübt werden; nennt man doch mit Recht das Freihandzeichnen die Vorstufe der Gewerbe. Der rationell betriebene Zeichenunterricht erzielt „Bildung des Auges und der Hand, Weckung und Belebung des Sinnes für das Geordnete, Reinliche und Schöne, Verständnis und Würdigung des Darstellungswerten in der Natur, dem Gebiete der Kunst und des Gewerblebens." (Kehr.)

Je nach lokalen Verhältnissen wird die Mittelschule dieses oder jenes Lehrfach besonders betonen; so wird die Mittelschule einer Handelsstadt eine etwas andere Färbung tragen, als die einer Fabrikstadt. Zu einer Vorbereitungsanstalt für höhere Schulen darf sie aber nie werden; andere Disciplinen als diejenigen, welche dem geschäftlichen und gewerblichen Leben des Mittelstandes dienen, darf sie nicht aufnehmen.

Die Ökonomie des Lehr- und Lektionsplanes fordert für die Mittelschule unabweislich eine Beschränkung des religiösen Lernstoffes und der den religiösen Disciplinen gewidmeten Stunden. Da aber der Segen des Religionsunterrichtes durchaus nicht abhängig ist von der Menge des Stoffes, sondern von der Art der Behandlung und der Persönlichkeit des betreffenden Lehrers; da ferner kein anderes Lehrgebiet in gleicher Weise den Geist des Menschen erziehlich zu erfassen vermag, und die religiös-sittliche Bildung auch Aufgabe des erziehenden Unterrichtes der Mittelschule sein muß, so halten wir die alte Forderung auch für die Mittelschule aufrecht: „Der Religionsunterricht ist centrum et fundamentum unserer Schule." Seine centrale und dominierende Stellung erhält der Religionsunterricht nicht durch ein Übergewicht in Stoff und Stundenzahl, sondern durch die unterrichtliche Verknüpfung der verschiedenen Lehrstoffe mit dem gemeinsamen Centrum, dem Religionsunterrichte.

Dieser Forderung kann allein die konfessionelle Mittelschule, aber keine Simultanschule nachkommen. Wenn durch Raisonnements über die politische und kulturhistorische Bedeutung der Simultanschule dieser Anstalt Freunde und Fürsprecher zugewandt werden, so sind diese sicher mehr durch Phrasen irregeführt. Wenn die Verteidiger der Simultanschule Diesterweg als Gewährsmann aufrufen, so übersehen sie, daß dieser Schulmann auch den Religionsunterricht simultan erteilt wissen wollte. In Diesterwegs Simultanschule würden also die Kinder nicht getrennt evangelisch- und katholisch-konfessionellen Religionsunterricht erhalten, sondern alle Schüler würden einen gemeinsamen religiösen Unterricht empfangen; die Einheit des Unterrichtes bliebe also gewahrt. Den Gedanken, den Kindern

von Eltern aller Glaubensrichtungen einen solchen simultanen Religionsunterricht zu erteilen, halten wir aber nicht für realisierbar. Thatsächlich wird auch in allen in Deutschland bestehenden Simultanschulen der Religionsunterricht in getrennten Abteilungen konfessionell erteilt. Durch eine solche Einrichtung wird jedoch die Einheit in Unterricht und Schulleben vernichtet; über dies gehen wertvolle Lehrstoffe verloren. (S. Zwei pädagogische Gutachten, vom Vorstande der allg. bergischen Lehrerkonferenz. Gütersloh, Bertelsmann S. 70 ff.) Hinsichtlich der kulturhistorischen und politischen Bedeutung der Simultanschule geben sich die Freunde derselben argen Täuschungen hin. Niemals kann durch die Simultanschulen größere Toleranz erzielt werden. Da wir in einem Lande mit konfessionell-gemischter Bevölkerung leben, so müssen wir unsere Schüler zur Liebe und Achtung gegen Andersgläubige erziehen; simultane „Humanitätsschulen" sind aber hierzu durchaus nicht geeignet. Konfessionelle Duldsamkeit kann nur in echter Religiosität wurzeln, nie in einem religiösen oder konfessionellen Indifferentismus: aus principiell simultanisierten Schulen wird aber jederzeit religiöse Lauheit hervorgehen. Simultanschulen können weder in unterrichtlicher noch in erziehlicher Beziehung das leisten, was man von der Konfessionsschule erwarten darf. Regel können und dürfen darum die Simultanschulen nie werden.

Zu Lehrern an den Mittelschulklassen eignen sich am besten tüchtige Volksschullehrer, welche durch Absolvierung der betreffenden Prüfungen den gesetzlichen Vorschriften nachgekommen sind. Akademisch gebildete Lehrer werden nur dann segensreich an der Mittelschule wirken, wenn sie das Wesen der elementaren Behandlung der Lehrfächer durch Studium und Übung gründlich kennen gelernt haben. Die Mittelschule ist nur eine gehobene Volksschule; es wird ihr daher nicht mit der wissenschaftlichen, sondern nur mit der elementaren Methode gedient.

Die Falkschen Bestimmungen reden nur von Mittelschulen für Knaben. Das Heil künftiger Generationen hängt aber auch von der Erziehung des weiblichen Geschlechtes ab. Leibniz sagte einmal: „Ich habe immer gedacht, daß man die menschliche Gesellschaft reformiert, wenn man die Frauenerziehung verbessert." Auch hier ist der Hebel zur Aufbesserung des Mittelstandes anzulegen. Es muß auch für eine gesteigerte harmonische Ausbildung der Töchter des Mittelstandes Sorge getragen werden, damit der Stand in den Frauen Hüterinnen des Familienglückes, in den Müttern Erzieherinnen eines wackeren Geschlechtes gewinnt. Wir fordern die Mittelschule auch für Mädchen.

Nun müssen wir aber Stellung nehmen zu der Frage: Ist G e s c h l e c h t e r t r e n n u n g oder G e s c h l e c h t e r v e r e i n i g u n g vorzuziehen?

Professor Gneist-Berlin gebührt das Verdienst, durch eine in dem „deutschen Frauenanwalt" veröffentlichte pädagogische Abhandlung: Über Geschlechtervereinigung in der Schule auf Grund der Erfahrungen in den nordamerikanischen Freistaaten — die Diskussion über diese Frage wieder hervorgerufen zu haben. In den Ver-

einigten Staaten werden nämlich seit ungefähr zwei Decennien nicht nur in den Elementarschulen, sondern in fast allen Unterrichtsanstalten, sogar in den Hochschulen beide Geschlechter gemeinschaftlich unterrichtet. Alle eingegangenen Berichte geben gleich günstige Erfahrungen. Die Knaben und Jünglinge zeigen weniger Unmanier und Roheit in ihren Sitten; die Mädchen sind weniger sentimental und überweichlich. Beide Geschlechter erziehen sich gegenseitig; die Disciplin wird erleichtert, der Unterricht bedeutend gefördert. Wenn nun auch zugegeben werden muß, daß die von Grund auf verschiedenen gesellschaftlichen Verhältnisse der Vereinigten Staaten nur mit Vorsicht Schlüsse auf deutsche Verhältnisse gestatten, so glauben wir doch Gneist beistimmen zu müssen, der es nicht nur für vollkommen unbedenklich, sondern für äußerst vorteilhaft hält, in den untern und mittleren Schulen Deutschlands die Geschlechter zu vereinigen. Da die Mittelschule ihrem ganzen Charakter nach den Volksschulen beizuzählen ist, so berufen wir uns nicht nur auf Gneist, sondern glauben auch solche hervorragende Pädagogen, die der Vereinigung der Geschlechter in der Volksschule das Wort reden, auch in diesem Falle als Fürsprecher angeben zu dürfen. Es sind: Pestalozzi, Dinter, Schwarz, Zerrenner, Harnisch, Dörpfeld u. a. Die Mittelschule halte also Knaben und Mädchen im Hauptunterrichte vereinigt und trenne sie nur in einigen Fächern, so in Geometrie, Zeichnen, Turnen, weiblichen Handarbeiten.

Stellen wir nun das Ergebnis unserer Untersuchungen übersichtlich zusammen:

1. Mittelschule und Volksschule sind organisch in Form der Gabelung verbunden und stehen unter der Leitung eines Dirigenten.
2. Auch für die Mittelschule gilt die achtjährige Schulzeit als Norm.
3. Bei der Klassenteilung ist Rücksicht auf die Zahl und Bildungsstufe der Kinder zu nehmen.
4. Der gemeinsame Unterbau des Schulorganismus hat zweistufige Klassen; für die Oberstufe der Volksschule und die Mittelschule eignen sich aber einstufige Klassen am meisten.
5. Das Fachlehrsystem findet weise Anwendung.
6. Der Lehrplan der Mittelschule zeigt (relativ, d. h. im Vergleich zu den von ungünstigen Verhältnissen gedrückten Volksschulklassen) nicht unbeträchtliche Erweiterungen in allen Disciplinen und führt eine fremde Sprache ein.
7. Um dem Religionsunterrichte seine centrale Stellung auch in der Mittelschule zu erhalten, muß diese — wie die Volksschule — konfessionell sein.
8. Auch in der Mittelschule wird nach elementarer Methode unterrichtet.
9. Auch die Mädchen werden in Mittelschulen unterwiesen, und zwar sind dieselben im Hauptunterrichte mit den Knaben vereinigt.

Wenn die Kommunen Mittelschulen in der von uns angegebenen Weise einrichten, so sind wir überzeugt, daß eine empfindliche Lücke in der Reihe unserer

Schulanstalten in bester Form ausgefüllt wird, daß wir einen frommen, sittenstrengen, gebildeten, wohlstehenden und zufriedenen Mittelstand erhalten. Allerdings werden den Gemeinden Opfer für das Schulwesen auferlegt. Eine Steigerung der Bildung, eine Hebung des Volkes kann aber nie zu teuer bezahlt werden. Ein Wort, das der Altensteinsche Ministerialrat Süvern schon 1819 gesagt hat, verdient gerade in der Jetztzeit wieder genannt zu werden: „Das auf die Volksbildung verwandte Kapital trägt die reichsten Zinsen."

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Der Ev. Schulkongreß in Frankfurt a. M.*)

I.

Bericht über die Verhandlungen.

Die schönen Tage des deutschen Evang. Schulkongresses, welcher vom 2.—4. Okt. in Frankfurt a. M. tagte, sind vorüber; so sage ich mir, indem ich auf meiner Studierstube sitze, um einen kurzen Bericht über denselben für das Ev. Schulblatt niederzuschreiben. Ja, es waren schöne Tage, die wir in der alten Reichsstadt verlebt haben; alle Anwesenden, die ich gesprochen habe, bekannten, daß ihre Erwartungen weit übertroffen worden seien. 6—700 christlich gesinnte Männer aus fast allen Gegenden Deutschlands, auch aus der Schweiz**), wenn auch großenteils Geistliche, doch ebenso viel oder mehr Lehrer an höheren und niederen Schulen, Direktoren von Gymnasien und Schulräte, sowie Schulfreunde aus verschiedenen Ständen tagten mehrere Tage beisammen, bei aller Verschiedenheit einig im Geiste, entschlossen für die christliche Erziehung unserer Jugend zu wirken, und den destruktiven Tendenzen im Schulwesen entgegen zu arbeiten. Bei den ganzen Verhandlungen war auch nicht der leiseste Mißton zu bemerken, die Beschlüsse wurden fast ausnahmlos mit Einstimmigkeit gefaßt.

Der christlich-religiöse Charakter der Versammlung wurde schon dadurch kund gegeben, daß die Hauptversammlungen durch biblische Ansprachen vom Generalsuperintendenten Max Frommel von Celle und Superintendenten Großmann von Grimma eröffnet wurden und daß der Gesang von Kirchenliedern nicht bloß zu Anfang und am Schlusse der Verhandlungen, sondern auch einigemal mit Unterbrechung derselben zur Befestigung der dadurch bewirkten gehobenen Stimmung erfolgte. Auch versammelte der am Dienstag Abend veranstaltete Gottesdienst die

---

*) Anmerk. d. Red. Ich erlaube mir, die Leser insbesondere auf die unter II. mitgeteilte Zuschrift mehrerer rhein. Lehrer an den Schulkongreß aufmerksam zu machen. Sind sie einmal am Lesen, so wird sich der Inhalt wohl von selbst — ihrer Beachtung aufdrängen. — Einige sachliche Bemerkungen über diese bedeutsame Versammlung und jene nicht minder bedeutsame Zuschrift müssen für eine spätere Gelegenheit verspart bleiben.
D.

**) Die offizielle Präsenzliste führt 693 Namen auf.

Teilnehmer des Kongresses in der Katharinenkirche zur Anhörung der trefflichen Predigt von Max Frommel. Ebenso zeigten die geselligen Zusammenkünfte an den Abenden den Charakter der ganzen Versammlung, man verlor den Hauptzweck nicht aus den Augen, wie die vielen Ansprachen bezeugten; aber von pietistischer Engherzigkeit, von hierarchischen Bestrebungen, von starrer Buchstabenorthodoxie war keine Spur zu finden, während der Geist der Glaubensfreudigkeit bei allen Rednern sich kund gab; selbst Jovialität und Humor war nicht verbannt. Dagegen wurden auch in diesen Ansprachen Klagen laut, daß unser Schulwesen auf bedauerliche Abwege geraten sei und daß Umkehr notwendig geworden. Das betonte schon Rektor Götz aus Frankfurt, welcher im Namen des Lokal-Komitees die Gäste begrüßte, nicht als Gäste und Fremdlinge, sondern als Bürger mit den Heiligen und Gottes Hausgenossen. Gerade das Erscheinen so vieler christlich gesinnten Männer, teilweise aus weiter Ferne, sei ein deutlicher Beweis, daß man es fühle, es müßte etwas geschehen, um unser Schulwesen vor weiteren Verirrungen zu bewahren. Er könne es nicht leugnen, daß der Kongreß in Frankfurt keineswegs allgemeine Sympathie zu erwarten habe, man bringe ihm vielfach Antipathie entgegen, wie sich bisher schon in verschiedenen Äußerungen auch der Presse gezeigt habe; doch habe er auch in recht vielen Herzen Anklang gefunden, er bringe im Namen des Lokalkomitees den auswärtigen Teilnehmern ein freundliches Willkommen entgegen. Übrigens solle man sich die Zustände in Frankfurt nicht allzuschlimm vorstellen; wären auch die Schulen simultanisiert, so würde doch christlicher und evangelischer Religionsunterricht erteilt. Ein Zeugnis gegen die offiziell eingeführten Simultanschulen legte hierauf ein badischer Pfarrer Reinmuth aus Knielingen ab. Man scheine auch in seinem Vaterland immer mehr zu erkennen, daß sich die Erwartungen, die man von denselben gehegt habe, nicht erfüllt hätten, die Toleranz sei nicht gefördert worden, eher das Gegenteil, es sei keine Ersparnis an Kosten eingetreten; die Lehrer fühlten es selbst, daß ihnen Unterricht und Erziehung in den gemischten Schulen nicht erleichtert, sondern erschwert werde.

Ein wenig erfreuliches Bild von dem schweizerischen Schulwesen entwarf der Seminarlehrer Feldmann aus Bern. Es drohe ein Gesetz, wodurch die Religion in den Schulen noch mehr geschädigt werden würde, als jetzt schon der Fall sei. Doch hätten 180000 Stimmen aus dem Volk eine Volksabstimmung verlangt, und es stehe zu erwarten, wie diese ausfallen werde. Es rege sich auch der christliche Geist, und der bestehende christliche Lehrerverein bringe dem Schulkongreß seine wärmste Teilnahme entgegen und hoffe auch durch denselben in seinen Bestrebungen gefördert zu werden. Mit Siegeshoffnung suchte Pastor Zillessen aus Orsoy auf Grund von Ps. 46, 1—8 die Anwesenden zu erfüllen, nur müßten wir alle unerschütterlich feststehen in unserem Glauben und Gottvertrauen. Dies war der Grundcharakter aller Ansprachen. Leider war Ref. verhindert alle anzuhören.

Die Verhandlungen wurden im großen Saale des Saalbaues gehalten, der stets gedrängt voll war; auch die Gallerien waren mit circa 200 aufmerksamen Zuhörerinnen von Anfang bis Ende besetzt. In einer Versammlung war das Büreau und ein Ausschuß von 15 Mitgliedern erwählt worden, die Versammlung billigte einstimmig diese Wahl. Zum Vorsitzenden wurde Dr. Leimbach, Direktor des Realgymnasiums in Goßlar, bestimmt, und zu Beisitzern Dr. Alexi, Gymnasial-Direktor zu Mülhausen im Elsaß, und Rektor Horn zu Orsoy in der

Rheinprovinz. Den ersten Gegenstand der Verhandlung bildete die Frage: **Aus welchen Gründen ist auch für die höheren Schulen der konfessionelle Charakter wünschenswert, und was kann unter den obwaltenden Umständen zu Gunsten derselben geschehen?** Referent war Gymnasial-Direktor Dr. **Kolbe** von Treptow a. d. Rega in Pommern. Der Korreferent, Gymnasial- und Realschuldirektor **Stier** aus Zerbst, war durch Unwohlsein verhindert worden, selbst zu erscheinen. Kolbe zeigte zunächst, wie die Reformation, namentlich auch Luther und Melanchthon, der praeceptor Germaniae, sich um das höhere Schulwesen nicht minder als um das Volksschulwesen verdient gemacht hätten, und wie viele Schulen derart auf Grundlage des evangelischen Bekenntnisses gegründet worden seien, manche geradezu in der Absicht, ein Bollwerk gegen Rom zu sein; Direktoren und Lehrer wären auf das Bekenntnis verpflichtet worden, auch geschehe dies noch hin und wieder in preußischen Gymnasien. Doch hätten die meisten diesen religiösen und kirchlichen Charakter wieder verloren oder niemals erhalten. Es sei nicht zu leugnen, daß in vielen derselben gegenwärtig dem Unglauben Vorschub geleistet und dadurch auf die heranwachsende Jugend verderblich eingewirkt werde. Die Gymnasien seien aber nicht bloß Lehr- sondern auch Erziehungsanstalten. Schon beim Unterricht komme die Konfession vielfach ins Spiel; der Lehrer könne seine kirchliche konfessionelle Stellung nicht ganz verleugnen und wenn es auch nur die des religiösen Indifferentismus sei. Man könne bei Erklärung der alten Klassiker das heidnische Altertum verherrlichen, daß dadurch das Christentum in Schatten gestellt werde; man könne auch auf die Fortschritte, welche die Menschheit durch das Christentum gemacht habe, hinweisen. Bei Geschichte und Geographie, selbst beim Unterricht in der deutschen Sprache bei der Lektüre und Erklärung der deutschen Klassiker werde der Lehrer seinen konfessionellen Standpunkt irgendwie hervortreten lassen. Zur Erziehung der Gymnasiasten und Realschüler seien auch gemeinschaftliche Andachten, gemeinschaftlicher Besuch des Gottesdienstes, gemeinschaftliche Teilnahme am h. Abendmahl erforderlich, das sei in rechter Weise nur in konfessionell einheitlichen Schulen zu erreichen.

Man müsse also darauf bestehen, daß die höheren Schulen, welche noch konfessionellen Charakter hätten, denselben nicht verlören und müsse für andere solchen zu erwerben suchen. Dabei wurde allerdings darauf hingewiesen, wie schwierig und unwahrscheinlich es sei, solches durch die staatlichen Organe zu erreichen. Darum wurde besonders im Verlauf der Diskussion die Errichtung von christlichen Privatgymnasien empfohlen. So schwierig solches sei, so sei es doch nicht unmöglich, wie das Dasein des Gütersloher Gymnasiums und anderer Anstalten derart beweise. Das Gütersloher Gymnasium habe auch die Wirkung gehabt, daß andere Gymnasien dadurch wären angefeuert worden, gleichfalls der religiösen Erziehung mehr Sorgfalt zu widmen; sie hätten zeigen wollen, daß auch in ihnen der gute Same des Glaubens ausgestreut werde. Das über die Gymnasien und Realschulen Gesagte gelte auch von den Lehrerseminarien und zwar in noch höherem Maße, da von der religiösen Bildung der Lehrer auch die der Schüler abhänge. Könne man aber die gewünschte Änderung nicht erzielen, so empfehle sich die Gründung von christlichen Alumnaten, worin die jungen Leute christlich erzogen würden. Jedenfalls könne und solle man darauf dringen, daß die Schuldisciplin in christlichem Geiste gehandhabt würde, Strenge mit christlicher Liebe gepaart. Einstimmig — soweit sich solches übersehen ließ — wurden folgende Sätze durch die Versammlung angenommen: I. Auch für die

höheren Schulen ist der konfessionelle Charakter dringend wünschenswert: a) Simultan-Gymnasien bei Notständen zu ertragen, b) völlig konfessionslose Schulen sind eine Schädigung unserer Jugend und unseres Volkes. II. Zur Erhaltung bezw. Herstellung der Konfessionalität höherer Schulen ist es nötig: a) die vorhandenen gesetzlichen Bestimmungen zu Gunsten derselben festzuhalten, b) andernfalls solche herbeizuführen. III. Ferner ist zu fordern: a) die gläubige Gesinnung bei Lehrern und Direktoren höherer Schulen, auch während der Vorbildung auf der Universität und in der Probandenzeit, b) die Sitte gemeinsamer Schulandachten, Gottesdienste und Kommunionen. IV. a) Im Religionsunterricht fordern wir Unmittelbarkeit des evangelischen Zeugnisses, d. i. Hervorhebung der Person Christi als des Heilandes, die Anregung zu lebendigem Glauben an ihn, b) in allem Unterricht die Handhabung der Disciplin in evangelischem Sinne. V. Die öffentliche Meinung und die maßgebenden Faktoren in Staat und Kirche sind mehr und mehr zu kräftigem Eintreten für die Konfessionalität der höheren Schulen zu gewinnen."

Nachmittags lautete das zu behandelnde Thema: „Das Glück der Jugendzeit und Pflege desselben durch Haus und Schule." Hierüber referierte zunächst Bezirksschulinspektor Staehle von Löwenstein (Württemberg). Derselbe erwähnte: man könne allerdings die Frage aufwerfen, ob dies Thema auch zu dem ausgesprochenen Zwecke des Schulkongresses, für die Christlichkeit der Schulen zu wirken, gehöre. Er sprach seine Ansicht dahin aus, daß dies allerdings der Fall sei und viel mehr, als es bei dem ersten Anblick scheine. Man werfe den Freunden und Anhängern des positiven Christentums vor, sie gingen darauf aus, durch Einpflanzung eines ernsten finsteren Sinnes der Kinderwelt die schönste Zeit ihres Lebens zu verderben. Das sei aber keineswegs der Fall. Wahrhaft christlich gesinnte Lehrer und Eltern suchten vielmehr einen unschuldigen Frohsinn bei den Kindern zu fördern. Das geschehe aber nicht dadurch, daß man die Kinder mit Spielsachen überhäufe, daß man sie an Freuden und Genüsse gewöhne, welche diesem Alter nicht angemessen wären, daß man sie in Gesellschaften und Soireen einführe, Kinderbälle veranstalte, sie mit ins Theater nehme u. dgl. m., sondern daß man sich in angemessener Weise mit ihnen beschäftige, alles aufbiete, Langeweile bei denselben zu verhindern, daß man ihnen Geschichten und Märchen erzähle. Besonders geeignet wären biblische Erzählungen für Kinder, deren Geist schon einigermaßen entwickelt sei. Nur müßten dieselben kindlich, verständlich und anschaulich, vielleicht mit Illustrationen mitgeteilt werden. Welcher natürliche Frohsinn zeige sich in christlichen Familien am Weihnachtsabend bei den brennenden Lichtern am Christbaum, namentlich wenn Eltern vom lieben Christkind und den Engelein, die seine Geburt verkündeten, in kindlich naiver Weise zu sprechen verständen. Die Angewöhnung des Betens zu dem lieben Vater dort oben, welcher der Kinder Schutz und Schirm sei, diene gleichfalls dazu, den Sinn der Kinder zu erheitern. So biete der ganze Geist eines christlichen Hauses den Kindern Gelegenheit genug, ihren Frohsinn zu nähren, zumal da in einem solchen Hause die Liebe zu den Kindern in dem ganzen Familienleben sich offenbare. Wenn dagegen die Eltern den schönsten Lebensgenuß nicht im Verkehr mit ihren Kindern, sondern mit der Außenwelt suchten, wenn sie ihre Unterhaltung in Gesellschaften, bei rauschenden Zerstreuungen u. s. w. fänden, während ihre Kinder andern Leuten überlassen blieben, wenn Kinderbewahranstalten und Kindergärten ihre Bedeutung vergäßen und für

die Kinder Zwangsanstalten würden, statt denselben die Hand zum freien Spiele zu bieten, dann sei das wahre Glück der Kinderwelt dahin. Eltern und Pfleger sollten nur wie die Kinder werden, natürlich mit Abthun dessen, was kindisch war.

Doch sage man, daß mit dem Eintritt in die Schule das Kinderglück vorüber sei. Die kindliche Freiheit müsse dem Schulzwang weichen, es müsse gelernt werden, wenn auch das Kind Lust zum Spielen habe. Es sei ein tief erschütternder Anblick, wenn weinende, schreiende Kinder von den Müttern zum ersten mal oder auch wohl noch später in die Schule gebracht würden. Sie fürchteten den strengen Schulherrn mit seiner ernsten finstern Miene; und die Bearbeitung der häuslichen Aufgaben, das Memorieren der aufgegebenen Pensen trüge dazu bei, die Unannehmlichkeiten des Schullebens ins Haus überzutragen. Daß viel Wahres in dem Gesagten liege, sei nicht zu verkennen, aber das sei auch nicht das Normale bei einem wahrhaft christlichen Lehrer, der auf die Frage des Herrn: „Hast du mich lieb?" antworten könne: „Du weißt, daß ich dich liebe." Ein solcher habe auch Liebe zu den Kindern und nehme sie freundlich auf. Man werde bald erfahren, wie die Kinder gern die Schule besuchten. Der Lehrer müsse es freilich auch verstehen, den Unterricht angenehm zu machen, durch geeignete Erzählungen, lebendige Schilderungen u. s. w. die Aufmerksamkeit der Kinder zu fesseln. Der Lehrer müsse gleichsam mit den Kindern lernen, d. h. er müsse ihnen das Lernen, so wie die sonstigen häuslichen Arbeiten durch wiederholtes Vorsagen erleichtern. Besonders müsse der Unterricht in der Religion und in der biblischen Geschichte den Kindern interessant gemacht werden, wozu derselbe besonders geeignet sei. Die Pflege des kindlichen Glaubens erhöhe besonders das Glück der Jugend, während kritische Verstandesoperationen, Erweckung von Zweifeln in religiösen Dingen, haarscharfe Definitionen, das Zerspalten der Naturkörper in Klassen und Ordnungen ohne lebensvolle Schilderungen, das Aufzählen von Namen in Geographie und Geschichte u. s. w. die Freude am Schulleben bei den Kindern verkümmere. Bei allem Ernste, der in der Schule herrschend sein müsse, könne auch der wahre Humor an rechter Stelle seinen Platz finden. Schulfeste seien notwendig, die offiziellen und offiziösen, Sedansfeier, Königs Geburtstag u. s. w., sowie die freiwilligen Spaziergänge mit kindlichen Spielen. Das Turnen, recht betrieben, sei ebenfalls geeignet, den Kindern die Schule angenehm zu machen. Dazu gehöre auch ein freundliches Schullokal mit einiger Ausschmückung und freundlicher Umgebung, mit einem Spielplatz ꝛc.

Der Korreferent, Gymnasiallehrer Stamm von Gießen faßte mehr das höhere Schulwesen ins Auge und behandelte die Frage, wie es unter den jetzt obwaltenden Umständen möglich sei, das Glück der Jugendzeit zu erhalten. Die Forderungen an die Schule und den Lehrer seien im Laufe der Zeit ungemein gestiegen, daß das Ziel schwer zu erreichen sei. Es müsse die ganze Arbeitskraft der Schüler und Unterrichtskunst der Lehrer angestrengt werden, um dieses Ziel zu erreichen. Die freie Zeit der Lernenden müsse man auf ein Minimum reduzieren, wenn die Schule hinter ihren Schwestern nicht zurückbleiben und den gestellten Forderungen einigermaßen genügen wolle. Der Fortschritt der Wissenschaft habe das Fachlehrersystem zu einer Notwendigkeit gemacht; nun betrachte aber jeder Lehrer seine Disciplin als die Hauptsache, und bestimme danach die von den Schülern zu lösenden Aufgaben, deren Last oft eine unerträgliche würde. Die Klage über die Überbürdung der Schüler sei immer allgemeiner geworden und gewiß nicht ganz aus der Luft gegriffen. Dazu komme die Betrübnis über

das Sitzenbleiben, die häufige Veranlassung zum Selbstmord, das Nichtbestehen in der Maturitätsprüfung ꝛc.; wie könne man bei dem allem von einem Glück der Jugendzeit noch sprechen, und was könne geschehen zur Erhaltung desselben? Man möchte sagen, nichts. Und doch müsse etwas gethan werden. Vor allem sei nötig, daß die Einsicht gefordert werde, es komme weniger auf das einzelne Wissen des Schülers, als auf die ganze germanische Bildung namentlich die Charakterbildung desselben an. Der Lehrer müsse alles aufbieten, seinen Unterricht den Kindern verständlich und angenehm zu machen; was dieselben nicht verstehen und fassen könnten, sei denselben kein angenehmer Unterrichtsgegenstand. Ebenso werde mechanisches Memorieren denselben eine drückende Last. — Beide Vorträge machten durch die lichtvolle und anziehende Darstellung einen so tiefen Eindruck, daß alle Anwesenden fühlten, durch eine weitere Diskussion werde der Darstellung der Schmelz entzogen; mit Einstimmigkeit wurde auf solche verzichtet.

Mittwoch den 4. Oktober stand ein Gegenstand von besonderer Wichtigkeit auf der Tagesordnung. Das Thema lautete: Beendigung des Kampfes auf dem Volksschulgebiete. Der eifrige Förderer der Evang. Volksschule, Pfarrer Zillessen aus Orsoy, zeigte in einem längeren Vortrag, wie ein heftiger Kampf über die Volksschule schon längst entbrannt sei, in der Gegenwart aber mit besonderer Heftigkeit geführt werde. Nach menschlicher Berechnung könnten die Freunde der evangelischen Volksschule nicht mit Siegeshoffnung der Zukunft entgegensehen. In Holland, Belgien und Frankreich habe man der Schule den religiösen, den christlichen Charakter entzogen. In Deutschland seien die Volksvertretungen vielfach dazu geneigt, und wo die Staatsregierungen anderen Sinnes wären, könnte ein Regierungswechsel einen totalen Umschwung im herrschenden Systeme herbeiführen. Von liberaler Seite werde mit allem Eifer darauf hingearbeitet: die Redaktionen von 27 (?) liberalen pädagogischen Zeitschriften hätten sich vereinigt, mit vereinten Kräften für Einführung der Simultanschule zu wirken. Wohl sei auch eine kaum viel geringere Anzahl anderer pädagogischer Zeitschriften bereit, der christlichen bzw. evangelisch-konfessionellen Volksschule das Wort zu reden, aber die der Gegner hätten weitere Verbreitung und größeren Einfluß und würden von dem vorherrschenden Geist der sog. Gebildeten unserer Zeit unterstützt. Man erwarte von der Simultan- bzw. religionslosen Schule Förderung der Toleranz, Ersparung mancher Kosten u. s. w. Aber wie solle man nun der drohenden Gefahr entgegenwirken? Die Gegner strebten danach, die Volksschule zu uniformieren und zu centralisieren, sie alle unter dem Schutze der Staatsomnipotenz unter einen Hut zu bringen. Wir müßten den entgegengesetzten Weg einschlagen und auf Decentralisation hinwirken, nach dem Grundsatze: Suum quique, Jedem das Seine. Wenn eine Gemeinde eine Simultanschule verlange, so müsse man ihr solche gewähren, sowie eine Konfessionsschule denen, die sich für solche entschieden. Die Intoleranz sei auf Seite unserer Gegner, welche durch Staatsgesetz die Konfessionsschule verhindern oder wenigstens erschweren wollten. Man müsse die Eltern über das Bestreben der Gegner aufklären und ihnen zeigen, um welch köstliches Kleinod sie durch konfessions- bzw. religionslose Schulen gebracht würden, die Konfessionslosigkeit der Schulen sei nur eine Vorstufe der Religionslosigkeit, hier heiße es: principiis obsta. Das Korreferat hatte Rektor Schanz von Eschwege übernommen. Derselbe war fast noch entschiedener als der Referent ein Verteidiger der konfessionellen Volksschule. Er empfahl als das beste Mittel, den Einfluß der Gegner zu schwächen, wenn man die Unzufriedenheit der Lehrer zu

entfernen oder derselben den Nerv abzuschneiden suche. Man habe vielfach gerade auf konservativer Seite die Klagen der Lehrer mißachtet, während die Liberalen denselben ein offenes und geneigtes Ohr geschenkt; daher wären viele, vielleicht die meisten Lehrer den Liberalen in die Arme getrieben worden. Man habe verkannt, daß die Bildung der Lehrer im Laufe dieses Jahrhunderts eine andere geworden als solche in früheren Zeiten gewesen sei, und daß dieselben in Beziehung auf Gehalt, auf sociale Stellung und Aufsicht andere Ansprüche machen könnten, als ehemals. Fördere man die Zufriedenheit der Lehrer, so sei das der beste Weg zur Beendigung des Kampfes auf dem Gebiete der Volksschule. — Die Resolution, durch welche die Versammlung einstimmig für die Konfessionalität der Volksschule eintrat, lautet: „Der deutsche evangelische Schulkongreß erachtet es für ein unveräußerliches Recht evangelischer Eltern, daß ihre Kinder in evangelischen Volksschulen erzogen werden. Er erwartet demgemäß auch von den höheren Staatsbehörden, daß sie den konfessionellen Charakter der Volksschule wahren und in jeder Weise für die Zukunft sichern werden. Nicht minder fordert der Kongreß das deutsche evangelische Volk auf, sich des hohen Kleinodes, welches es durch Gottes Gnade in der evangelischen Volksschule besitzt, in vollem Maße bewußt zu werden und dasselbe aus allen Kräften zu verteidigen. Auch beauftragt er den von ihm zu ernennenden Centralausschuß, diejenigen Grundsätze aufzustellen, deren Berücksichtigung von der Schulgesetzgebung im Interesse der Erhaltung eines evangelisch-christlichen Volksschulwesens gewünscht werden muß und dieselben nebst dem Nachweis ihrer Durchführbarkeit dem nächstfolgenden Kongreß zur Begutachtung vorzulegen, im Notfall aber auch schon vorher geeignete Schritte zur Wahrung des konfessionellen Charakters der Volksschule zu thun."

Es lag nun dem Kongreß die Beratung und Beschlußfassung über eine von mehreren rheinischen Geistlichen an denselben gerichtete Interpellation vor, nämlich: „Was haben die evangelischen Volksschullehrer von dem Schulkongreß zu erwarten?" Die Interpellation war dadurch motiviert, daß darauf hingewiesen wurde, wie die finanzielle und sociale Stellung der Lehrer nicht mit der gesteigerten Bildung derselben gleichen Schritt gehalten habe. Namentlich wurde der Mangel eines Pensionsgesetzes, die Nichtvertretung der Lehrer im Schulorganismus u. s. w. erwähnt. Auf Grund der Beratung und Beschlußfassung des Ausschusses wurde folgende Antwort erteilt: „Der Schulkongreß achtet es für eine seiner wichtigsten Aufgaben, mit allen seinen Kräften auf eine bessere Gestaltung der Lehrerverhältnisse in pekuniärer und socialer Beziehung hinzuwirken." (Der amtlichen! der amtlichen! — D. Red.)

Weiter hatte eine Anzahl rheinischer Lehrer an den Kongreß die Bitte gerichtet, derselbe möchte unter Berücksichtigung der Schrift von Dörpfeld: „Beitrag zur Leidensgeschichte der evangelischen Volksschule" die Klagen und Wünsche des Lehrerstandes untersuchen und prüfen und dem nächsten Kongreß Vorlage darüber machen, wie dem Übelstand abzuhelfen sei. Die Versammlung erteilte einstimmig und unter lautem Beifall der anwesenden Lehrer den erbetenen Auftrag.

Ein von dem Ausschusse geprüfter und gebilligter Statutenentwurf wurde von der Versammlung genehmigt. Hiernach hat der vorläufig gewählte Ausschuß, aus 15 Personen bestehend, bis zu Ende des nächsten Kongresses zu fungieren. Er hat das Recht, geeignete Personen nach Bedürfnis zu kooptieren. Der Kongreß solle sich alle zwei Jahre in einer von dem Ausschusse zu bestimmenden Stadt

und zu einer von demselben festzusetzenden Zeit versammeln. Doch kann die Versammlung auch schon im nächsten Jahre berufen werden. Letzteres wurde vorerst von den Anwesenden beschlossen. Alle waren von dem Verlauf und dem Resultate des Kongresses so befriedigt, daß sie eine baldige Wiederholung wünschten. Die Bestimmung von Ort und Zeit wurde Statuten gemäß dem Ausschuß vorbehalten. Der Gymnasial-Direktor und außerordentliches Mitglied des Kaiserlichen Oberschulrats Dr. Alexi zu Mülhausen im Elsaß sprach noch ein kräftiges Schlußwort, welches den Anwesenden empfahl, die empfangenen Eindrücke zu bewahren, und den gefaßten Entschlüssen nachzukommen.

Den Nachmittag fand ein gemeinsames Mittagsessen im zoologischen Garten statt, wobei es an ernsten und humoristischen Toasten nicht fehlte.

Verschweigen kann Referent nicht das Bedenken, das ihm nach seiner Heimkehr von einem ernst-religiös gesinnten Geistlichen mitgeteilt wurde. Derselbe meinte, die Katholiken würden die Betonung der Konfessionalität der Gymnasien u. s. w. mit Freude begrüßen und acceptieren. Würde nun die konfessionelle Scheidung strikte durchgeführt, so sei zu befürchten, daß die katholische Geistlichkeit auf die Gymnasien u. s. w. ihrer Konfession einen tiefeingreifenden Einfluß gewinne, und daß darum die Erziehung der künftigen Staatsdiener und Geistlichen in einseitig-ultramontanem Geiste erfolge. Ich mußte auf dieses Bedenken erwidern, daß der Staat die Oberleitung der Gymnasien u. s. w. nicht aus den Händen und der Hierarchie überlassen werde, daß derselbe die Anstellung der Lehrer und Direktoren sich vorbehalten werde. Auch könnten jetzt schon die Katholiken durch die reicheren Mittel, über welche sie zu verfügen hätten, so wie durch ihre ganze Organisation ganz anderen Einfluß üben als wir.

Im Anschluß an den „Evangelischen Schulkongreß“ fand Donnerstag den 5. Oktober die Generalversammlung des Deutsch-Evangelischen Schulvereins im Evangelischen Vereinshause statt. Da schon die Mehrzahl der Kongreßmitglieder abgereist war, so war der kleinere Saal nicht gerade überfüllt, doch sah man unter den Anwesenden auch einige Damen. Der Hauptredner, Gymnasialdirektor Professor Dr. Kolbe, begrüßte die Versammlung. Er teilte die Geschichte der Entstehung und bisherigen Wirksamkeit des Vereins mit, der sich früher auf stilles bescheidenes Wirken unter seinen Gliedern selbst durch Cirkular-Beantwortung pädagogischer Fragen beschränkt habe und nicht offen hervorgetreten sei. Doch habe er auch in dieser Beschränkung manches Gute gewirkt. Eine Vereinigung mit dem Norddeutschen christlichen Lehrerbund sei nicht zustande gekommen, wiewohl solche von vielen Seiten gewünscht worden. Letzterer habe seinen Namen nicht aufgeben wollen; auch war wohl der Beitrag von 3 Mark, welche der Schulverein von seinen Mitgliedern verlange, für manches Mitglied des Lehrerbundes zu viel gewesen. Der Verein habe es immer mehr erkannt, daß er energischer vorgehen müsse und werde solches auch thun. Eine Verbindung mit dem christlichen Lehrerbund sei immer noch zu wünschen und bleibe ein zu erstrebendes Ziel. Zu bedauern ist es, daß wegen Mangels an Zeit die auf die Tagesordnung gesetzten „Verhandlungen über die Gestaltung des Evangelischen Monatsblattes für die deutsche Schule und über Cirkularfragen und Vereins-Organisation“ so gut wie übergangen wurden. Übrigens trat eine Anzahl der Anwesenden dem Vereine bei.

Zum Schlusse wurde noch die General-Versammlung des „Vereins zur Erhaltung der evangelischen Volksschule“ abgehalten. Der Präses des Vereins Pastor Lindemann von Hückeswagen sprach in seiner Begrüßungs-

rede über die Bedeutung und Wichtigkeit dieses Vereines gerade in der Gegenwart, wo die evangelische Volksschule von so vielen Seiten bedroht werde. Man müsse das evangelische Bewußtsein im Volke stärken und das evangelische Gewissen wecken, daß sich evangelische Eltern nicht das teuere Kleinod nehmen ließen, wodurch ihre Kinder zu evangelischen Christen erzogen würden. Der Vereins-Sekretär und Generat-Agent Pastor Zillessen erstattete hierauf einen ausführlichen Bericht über das bisherige Wirken des Vereins, wie derselbe von einem kleinen Anfang an immer mehr gewachsen sei und jetzt in fast allen Gegenden Deutschlands einige tausend Mitglieder habe. Unverkennbar sei durch den Verein der guten Sache der evangelischen Volksschule gedient worden; ferneres Wachstum und Gedeihen desselben sei aber zu wünschen, da zur Erreichung des von ihm erstrebten Zieles noch viel zu thun übrig bleibe. Hierauf hielt noch der Hauptlehrer H. Witt aus Glückstadt in Schleswig-Holstein eine längere Rede über die Frage: „Welche Anforderungen stellt Apostelgesch. 4, 12: Es ist in keinem andern Heil u. s. w. an die Volksschule, Lehrer und Eltern?"

Er zeigte zuerst die Wahrheit dieses apostol. Spruches. Alles Wissen sei unnütz, ja wohl verderblich, wenn es nicht durch den Glauben an Christum geheiligt werde. Ohne diesen Glauben fehle dem sittlichen Denken und Handeln Halt und Kraft. Ohne diesen Glauben sei es fast unmöglich, die verlorenen Söhne zu bekehren vom Irrtum des Weges. Ohne diesen Glauben sei nimmer wahrer Friede im Herzen, Trost und Geduld im Leiden zu erlangen, ohne diesen Glauben könne der Mensch nicht ruhig dem Tode in die Augen sehen. Darum müßten auch die Kinder frühe zu Christo geführt werden. Es sei dies allerdings zunächst Pflicht der Eltern, welche sich einer schwer zu verantwortenden Verabsäumung schuldig machten, wenn sie solches unterließen. Nicht minder habe die Schule die Aufgabe, die Kinder Christo zuzuführen, und den Lehrern werde die Rechenschaft über die anvertrauten Seelen zur Anklage werden, wenn sie dieser ihrer heiligsten und wichtigsten Pflicht nicht Genüge leisteten. Dazu bedürfe man aber gläubiger Lehrer. Wo solche nicht in genügender Anzahl vorhanden oder aus den Staats-Anstalten zu erwarten wären, da dürfe man die Opfer nicht scheuen, Privat-Seminare, Präparandenanstalten, Schulen jeder Art von christlichem Charakter zu errichten. Es sei zu empfehlen, daß einzelne gläubige Geistliche die Sache in die Hand nähmen, in ihrem Hause junge Leute für die Universität, für das Seminar, für das Lehrer-Examen u. s. w. vorbereiteten. Mit Recht wurde hierauf bei der kurzen Diskussion entgegnet, Letzteres sei bei den überaus hohen Anforderungen, welche die Examina an die jungen Leute stellten und bei den Fortschritten der Wissenschaft rein unmöglich. Ein Mecklenburger Lehrer legte hierauf noch Zeugnis ab für die evang.-lutherischen Schulen in seinem Vaterland, und für die Verdienste, welche sich Kliefoth und die Kirchenbehörden überhaupt um dieselben erworben hätten. Zu wünschen wäre es, daß solches allgemein der Fall wäre, und anerkannt würde. Dann hätte man, was der Kongreß erstrebt: Christliche und evangelische Schulen.

Schließlich noch die Bemerkung, daß eine Anzahl Telegramme den Kongreß begrüßten und ihm ihre Sympathie aussprachen. Strack.

II.

Zuschrift mehrerer rheinischer Lehrer an den Schulkongreß.

An den Vorstand des Evangelischen Schulkongresses zu Frankfurt a. M.
zu Händen des Hrn. Pastor Zillessen, Hochehrwürden, aus Orsoy.

Hochgeehrte Herren! Die Unterzeichneten haben den evang. Schulkongreß mit Freuden begrüßt. Die in dem Programm ausgesprochenen christlichen Grundsätze sind auch die unsrigen. Wir haben dies bei der Einladung, die uns durch Hrn. Pastor Zillessen zuging, auch durch unsre Unterschrift bezeugt. Leider sind wir verhindert, der Versammlung persönlich beizuwohnen, — einer durch Familienverhältnisse und wir übrigen durch den Umstand, daß unsere Schulen zur Zeit keine Ferien haben.

Die deutsche Volksschule hat ein Anliegen, das unseres Erachtens schon bei der erstmaligen Zusammenkunft des evang. Schulkongresses zur Sprache kommen müßte. Wäre es uns vergönnt gewesen, der Versammlung persönlich beizuwohnen, so würden wir den bezüglichen Antrag mündlich vorgebracht haben. Da uns dies zu unserem lebhaften Bedauern nicht möglich ist, so erlauben wir uns, denselben hiermit auf schriftlichem Wege zu überreichen.

Die Schulaufsichtsordnung, wie sie in den meisten deutschen Landen herkömmlich besteht, leidet an vielen und schweren Gebrechen. Der Kardinalfehler liegt darin, daß die technische Schulaufsicht, welche aus Gründen der Zweckmäßigkeit und Gerechtigkeit von Schultechnikern geführt werden sollte, mehr oder weniger ein Monopol anderer Stände, vornehmlich der Geistlichen, ist. Warum diese Einrichtung, die ehemals berechtigt war, jetzt den Zwecken der Schule auch in rein sachlicher Beziehung nicht mehr genügt, vielmehr diesen Zwecken vielfach hinderlich ist, wollen wir hier nicht näher erörtern; sondern nur die Seite hervorheben, wonach diese Einrichtung mit den Forderungen der Gerechtigkeit und Billigkeit im Widerspruch steht, weil sie dem Lehrerstand ein schweres Unrecht anthut. In der That werden durch dieses Monopolsystem die sämtlichen Interessen des Lehrerstandes geschädigt: seine Berufsehre, seine Amtsrechte, seine Standesrechte, seine sociale Stellung und seine ökonomischen Verhältnisse. Dazu kommt noch eine Reihe schlimmer Folgewirkungen, die weiter unten mit erwähnt werden.

Das alles liegt in der Schulgeschichte deutlich vor Augen — für den der sehen will. Es ist auch seit langem vom Lehrerstande öffentlich zur Sprache gebracht worden, — so jüngst wieder eingehend und überzeugend in der Schrift des Hrn. Rektor Dörpfeld: „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule.“ Zur Begründung des Vorhingesagten erlauben wir uns daher auf diese Schrift, von der hier ein Exemplar beiliegt, zu verweisen.

Es sei uns gestattet, jetzt noch mit einigen Worten darzulegen, warum nach unserer Ansicht auch der evang. Schulkongreß die Pflicht hat, sich mit dieser Angelegenheit zu befassen.

Der Kongreß wünscht nach seinen Grundsätzen einen Lehrerstand, der fest und treu zur Kirche steht. Die hergebrachte Schulaufsichtsordnung erzeugt dagegen einen bösartigen Zwiespalt zwischen Schulamt und Pfarramt, und setzt damit den Lehrerstand der Gefahr aus, der Kirche selbst entfremdet zu werden (Leidensgeschichte, S. 115 ff.).

Der Kongreß wünscht einen ehrenhaften, sittlich gesunden Lehrerstand. Die hergebrachte Aufsichtsordnung dagegen entzieht dem Lehrerstande mehrere der wichtigsten Bedingungen, die zur Erzeugung eines ehrenhaften Standessinnes erforderlich sind, und umgiebt ihn obendrein mit positiven Versuchungen zum Gegenteil. (A. a. O. S. 103—114.)

Der Kongreß wünscht die konfessionelle Schule zu erhalten. Nun ist aber mit der Konfessionsschule auch diese verkehrte Aufsichtsordnung historisch verbunden, und überdies haben viele Fürsprecher der Konfessionsschule diese Aufsichtsordnung eifrig verteidigt. Dadurch hat sich in weiten Kreisen die irrige Meinung verbreitet, mit jener Schuleinrichtung müsse diese Aufsichtseinrichtung in den Kauf genommen werden; bleibe die Konfessionsschule bestehen, so würden auch die Fehler der Aufsichtsordnung bestehen bleiben. Wo die Konfessionsschule verloren gegangen ist, da hat die mit ihr historisch verbundene Aufsichtsordnung wesentlich dazu mitgewirkt. Soll daher die Konfessionsschule geschützt sein, so müssen vor allem die Gebrechen der traditionellen Aufsichtsordnung abgethan werden. Diese unzweckmäßige und moralisch schwer verschuldete Aufsichtsordnung konservieren wollen, heißt die Konfessionsschule gefährden. (A. a. O. S. 125 ff. und S. 255 ff.)

Der Kongreß wünscht nach seinem Programm, „daß das Evangelium von Jesu Christo die Grundlage unserer öffentlichen Schulbildung bleibe.“ Nun sind es aber bisher gerade die amtlichen Vertreter der christlichen Lebensanschauung, die Geistlichen, gewesen, welche die hergebrachte Schulaufsichtsordnung verteidigt haben und zwar angeblich im Namen des Christentums. Damit haben sie also auf das Christentum den bösen Schein fallen lassen, als ob dasselbe die mit jener Schulaufsichtseinrichtung verbundenen Ungerechtigkeiten und Versuchungen gut heiße. Dem Christentum Bahn machen wollen und zugleich dasselbe in üblen Ruf bringen, das verträgt sich schlechterdings nicht, — nicht einmal vor dem Verstande, geschweige vor dem Gewissen. So wird denn der Kongreß sowohl durch seine guten Zwecke wie durch das Gewissen gemahnt, nach allen Kräften dazu mitzuwirken, daß die Schulaufsichtsordnung mit den Grundsätzen der christlichen Moral in Übereinstimmung gebracht werde. (A. a. O. S. 116.)

Noch einen fünften mahnenden Gesichtspunkt müssen wir erwähnen. Ohne allen Zweifel werden die bezeichneten Gebrechen der traditionellen Aufsichtsordnung über kurz oder lang abgethan werden — sei es mit Hülfe der Kirche, oder trotz ihres Widerstrebens. Bisher ist auf kirchlicher Seite dieser Reform mit allen Kräften widerstrebt worden. Das hat u. a. auch die Folge gehabt, daß da, wo doch Änderungen in der Schulverwaltung durchgesetzt wurden, die kirchlichen Interessen wenig oder gar keine Berücksichtigung fanden, vielfach auch der konfessionelle Charakter der Schule verloren ging. Die Beispiele stehen in Holland, Baden, Belgien, Österreich, Frankreich u. s. w. in langer Reihe breit vor Augen. Im Interesse der Kirche ist daher dringend zu wünschen, daß ihre Vertreter nicht nur bei der Reform der Schulaufsicht mit Hand anlegen, sondern selber die Initiative ergreifen.

Wie die vorstehenden Erwägungen zeigen, wird der Kongreß von allen Seiten eindringlich gemahnt, dieser Frage näher zu treten und zwar ohne Aufschub. Thut er das — wie wir wünschen und gern hoffen, — macht er sich mit der Sachlage genau bekannt: dann wird diese Erkenntnis schon sagen, was weiter

geschehen muß. Nur in diesem Sinne und in dieser Hoffnung haben wir die Einladung zum Schulkongreß mit unterschrieben.

Wir erlauben uns daher an den geehrten Vorstand den Antrag zu stellen:

Der Kongreß wolle eine Kommission (oder einen sachkundigen Referenten und Korreferenten) ernennen — mit der Aufgabe, unter specieller Berücksichtigung der oben genannten Schrift des Hrn. Rektor Dörpfeld die Schulaufsichtsfrage in ihrem ganzen Umfange zu untersuchen und in der nächstjährigen Versammlung das Ergebnis (nebst den entsprechenden praktischen Vorschlägen) vorzulegen.

Als Kanon dieser Untersuchung gelte der Doppelgrundsatz, den auch Hr. Rektor Dörpfeld bei seiner Untersuchung zur Richtschnur genommen hat, (a. a. O. S. 32):

„Wenn irgend ein Anspruch des Schulamtes die kirchlichen Interessen nachweisbar schädigt oder auch nur gefährdet, so sei angenommen, daß er verkehrt oder mit einem Fehler behaftet ist; er muß dann aufgegeben oder so modifiziert werden, bis er mit den kirchlichen Interessen stimmt. Und umgekehrt: wenn bei einem Anspruch der Kirche oder des Pfarramtes nachweisbar die Schule oder das Schulamt zu kurz kommt, so muß er gleichfalls aufgegeben oder passend modifiziert werden."

Schließlich erlauben wir uns noch zu bemerken, daß wir mit Absicht davon Abstand genommen haben, bei dieser Zuschrift auch andere gleichgesinnte Kollegen zuzuziehen. Wir wissen jedoch, daß die mehr als 300 Lehrer, welche mit uns zum rheinisch-westfälischen evang. Lehrerverein gehören, so wie viele Kollegen in den andern deutschen Gegenden über die besprochene Frage in allem wesentlichen gerade so denken wie wir.

Dem evang. Schulkongreß zu seinen wichtigen Beratungen Gottes Segen wünschend, zeichnen mit aller Hochachtung

eines geehrten Vorstandes ergebenste

G. Schumacher, Hauptl. in Solingen (Hingenberg).
O. Biermann, Hauptl. in Barmen.
C. Höffer, Hauptl. in Barmen.
A. Stock, Hauptl. in Elberfeld.
P. Hogeweg, Hauptl. in Mühlheim a. d. R.
G. Kellermann, Hauptl. in Düsseldorf.

III. Litterarischer Wegweiser.

Verzeichnis der zur Recension eingesandten Bücher.

(Fortsetzung.)

Naturkunde &c.

Polack, Kleines Realienbuch. Mit 124 Abbildungen und 3 Karten. Berlin, Theod. Hofmann. 0,50 M.

— —, Illustriertes Realienbuch. Mit 171 Abbildungen und 3 Karten. Ebend. 0,75 M.

Rosenthal, Thomas H. Huxley, Grundzüge der Physiologie. 2. Aufl. Leipzig, Leop. Voß.

Arendt, Technik der Experimentalchemie. 2. Band. 4 Lieferungen à 3 M. Ebend.

— —, Grundriß der anorganischen Chemie. 2. Aufl. Ebend. 4 M.

Vogel, Grundzüge der Anthropologie. Plauen, F. E. Neupert. 1,20 M.

Piltz, Über Naturbeobachtung des Schülers. Weimar, H. Böhlau. 0,60 M.

— —, 700 Aufgaben für Naturbeobachtung des Schülers. 2. Aufl. Ebend. 0,45 M.

Lettau, Naturgeschichte. Ein Wiederholungs- und Übungsbuch. 3. Aufl. Leipzig, Ed. Peters. Kart. 1 M.

Fuhr und Ortmann. Der Anschauungsunterricht. IV. Heft 1: Die Pflanzenkunde für die oberen Klassen. Dillenburg, C. Seel.

Der junge Naturforscher. Zeitschrift zur Förderung der Kenntnisse der Naturwissenschaften. Stettin, C. Katter. Jährlicher Abonnementspreis (12 Hefte) 7,50 M.

Meuser, Kurzgefaßte Anthropologie. 2. Aufl. Mannheim, J. Bensheimer. 0,30 M.

Schmidt, Lehrbuch der mechanischen Technologie. Wittenberg, R. Herrosé. 2 M.

Peel, Leitfaden für die erste Stufe des mineralogischen Unterrichts. Leipzig, J. Klinkhardt.

Medicus, Unsre eßbaren Schwämme. Kaiserslautern, Aug. Gotthold. 0,60 M.

Mang, Leitfaden der Chemie, Mineralogie und Gesundheitslehre. Weinheim, Fr. Ackermann. 1,80 M.

Koppe, Leitfaden der Naturgeschichte. 7. Aufl. bearbeitet v. Crämer. Essen, G. D. Bädeker.

Deutsche Sprache und Litteratur.

Krause, Leitfaden für den Unterricht in der Orthographie. Potsdam, W. O. Link.

Reinmuth, Lehr- und Übungsbuch für die Orthoepie und Orthographie. Weinheim, Fr. Ackermann. Ausgabe für Lehrer 0,80 M. für Schüler 0,40 M.

Gehrig, Orthographisches Übungsbuch. Neuwied, J. H. Heuser.

— —, Leitfaden für den Unterricht in der Rechtschreibung. 2. Aufl. Ebend. 0,30 M.

Leineweber, Poetische Blumenlese. Grundlage für den Unterricht in der Poetik und Litteraturgeschichte. Trier, Stephanus. 3,60 M.

Kaufmann, Fibel für den vereinigten Anschauungs-, Sprach-, Schreib- und Leseunterricht. Nienburg a/S. C. Pitschk. 0,80 M.

Krüger, Deutsche Sprachlehre. 3. Aufl. Danzig, Th. Bertling. 0,40 M.

Schneider, Deutscher Jugendfreund. Lesebuch für die Oberstufe. Neuwied, J. H. Heuser. 1,25 M.

Rabe, 100 Briefe. Potsdam, Aug. Stein.

Hüttmann, Deutsches Sprachbuch. 12. Aufl. Stade, Fr. Schaumburg. 0,50 M.

Böhm, Deutsche Grammatik für höhere Schulen. I. Teil Sexta. II. Teil Quinta bis Obertertia. Wismar, Hinstorff. 1,80 M.

Bausch, Grundlegende Sprach- und Rechtschreibübungen. 2. Aufl. Ulm, J. Ebner. kart. 0,50 M.

Hüttmann, Deutsches Aufsatzbuch. 4. Aufl. Hannover, Helwing. 3 M.

Gurcke, Schreib- und Lesefibel. Mit Bildern von Speckter. 100. Aufl. Hamburg, O. Meißner.

Preuß und Vetter, Preußischer Kinderfreund 224. Aufl. Königsberg, J. H. Bon. uneingeb. 0,80 M.

— —, Preußischer Kinderfreund. Mit Abbildungen. Geb. 1,25.

Heinrich Stahls Deutsches Sprachbuch, bearbeitet von Höfer. 6. Aufl. Wiesbaden, Chr. Limbarth.

Geerling, Der deutsche Aufsatz. I. Stufe. 3. Aufl. Wiesbaden, Ad. Gestewitz. 1,20 M.

— —, Deutsche Litteraturgeschichte. Ebd.

Geerling, Deutsche Metrik und Poetik. Ebend. 1 M.
Benn, Deutsche Aufsätze. 21. Aufl. Ebend.
Schlepper, Schreiblesefibel. 6. Aufl. Hildesheim, Gerstenberg. 0,45 M.
Greiner, Deutsche Litteraturgeschichte. Nördlingen, C. H. Beck. 3. Aufl. 2 M.
Häfters, Deutsche Fibel. I. Teil, Schreibleseunterricht 0,20 M. dgl. II. Teil, Lesebuch für die Unterklasse 0,30 M. Ausgabe C in I. Teil, 0,33 M. Essen, G. D. Bädeker.
Wackernagels Lesebuch, bearbeitet von Sperber und Zeglin. In drei Teilen. Gütersloh, C. Bertelsmann. I. u. II. à 1,60 M. III. 2 M.
Ahrens, Lehr- und Lesebuch für gewerbliche Fortbildungs- und Fachschulen. Kiel, Ernst Homann. 2,40 M.
Mittenzwey, Der praktische Geschäftsmann. Leipzig, C. Merseburger.
Runkwitz, Kinderschatz für Schule und Haus. 1. Stufe für Unterklassen 0,40 M. 2. Stufe für Mittelklassen 0,80 M. 3. Stufe für Oberklassen 1,40 M. Altenburg, Oskar Bonde.
Aus deutschen Lesebüchern. Band II. Lieferung 1—4 à 0,60 M. Berlin, Th. Hofmann.
Dietlein, Litteraturbilder. Ebend. 1,20 M.
— —, Der Sprachschüler. 5. Aufl. Ausg. A in 6 Heften. Ebend.
Wernecke, Der vereinigte Anschauungs- und Sprachunterricht. 2. Aufl. Berlin, Th. Hofmann. 1,60 M.
Bürgel und Wimmers, Die deutsche Lektüre in Lehrerbildungsanstalten. II. Aachen, Rud. Barth. 1,50 M.
Kallen, Regeln der deutschen Grammatik. 3. Aufl. Ebend. 0,25 M.
Fechner, Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Berlin, Wiegandt und Grieben. 6,50 M.
Dittmars deutsches Lesebuch, bearbeitet von Böhmer. Ebend. 3,20 M.

Rechnen.

Adam, Der Rechenlehrer. Anleitung zum methodischen Unterricht. Vollständig in 8 Lieferungen à 0,50 M. Berlin, Th. Hofmann.
Bausch, Aufgaben mit unben. ganzen Zahlen für die 3 ersten Schuljahre. 2. Aufl. Ulm, J. Ebner.
Dangschat, Geometrie für Mittelschulen. Danzig, Fr. Axt. 1 M.
Luz, Das Rechnen in der Oberklasse der Volksschule. Ulm, J. Ebner.
Terlinden, Rechenfibel im Zahlenkreise. 1—100. Neuwied, J. H. Heuser, 0,40 M.
— —, Rechenbuch. 38. Aufl. Ebend.
Röse, Richtung und Länge der geraden Linien. Wismar, Hinstorff.
Dittmers, Rechenbuch. 2. Aufl. Heft I. 0,50 M. Heft II. 0,65 M.
Schen, Rechenübungen. Eßlingen, Aug. Weismann. 0,75 M.
Berthelt und Petermann, Rechenschule. Ausgabe A in 8 Heften 90. Gesamt-Aufl. à 0,15 M.
Spieker, Lehrbuch der ebenen Geometrie. 15. Aufl. Potsdam, Aug. Stein.
— —, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra. Ebend. 3 M.
Löser, Das Kopfrechnen. Methodisch-praktisches Handbuch. 2. Aufl. Weinheim, Fr. Ackermann. 3 M.
Stubba, Sammlung algebraischer Aufgaben. 9. Aufl. Altenburg, H. A. Pierer. 2 M.
Richter, Merkbüchlein beim Rechenunterricht. Wittenberg, P. Wunschmann. 0,15 M.

Zeichnen.

Lang, Das Freihandzeichnen in der Volksschule. Altdorf, Selbstverlag.
Zeller, Der kleine Zeichenschüler. 8 Hefte à 0,15 M. Erläuterungen dazu, geb. 1 M. Straßburg, R. Schultz.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Februar 1883.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Zwei beachtenswerte Kritiken der „Leidensgeschichte".

(Vom Herausgeber.)

Schon vorlängst hätte ich den Lesern ansagen können, daß die erste Auflage dieser Schrift bereits nach fünf Monaten vergriffen gewesen sei und nunmehr die zweite Auflage vorliege. Es schien mir aber nicht nötig zu sein, da alle pädagogischen Blätter, welche von der ersten Auflage Notiz genommen, das Buch willkommen geheißen und ihm ein „gut Heil" mit auf den Weg gegeben hatten.

Die zweite Auflage hat nun auch etliche kritische und zwar recht abfällige Recensionen hervorgerufen. Ich halte es für meine Pflicht, die Leser darauf aufmerksam zu machen; sie erhalten dadurch Gelegenheit, das pro und contra nochmals zu prüfen, und können dann um so besser dazu mithelfen, daß die Wahrheit rein und ganz an den Tag komme.

Vorab eine Bemerkung über die neue Auflage.

Bei meinen früheren Schulverfassungsschriften wie auch bei der jüngsten waren im Geiste zwei Mottos gedacht, jedoch aus gewissen Rücksichten nicht mit gedruckt worden. Das eine ist das Wort des alten Weisen:

„Bekenne das Recht frei, wenn es Zeit zu helfen ist" (Sir. 4, 27);

das andere der bekannte Ausspruch unseres deutschen Dichters:

„Es wächst der Mensch (das Individuum, der Stand, die Nation ɾc.)
mit seinen höheren Zwecken."

Jetzt in der zweiten Auflage der „Leidensgeschichte" stehen dieselben mit auf dem Titelblatte: sie sollen allen Mitstrebenden und Mitstreitenden gewidmet sein.

Das erste Motto sei ihre Verantwortung, wenn sie darob angefochten werden, daß sie für die berechtigten Anliegen der Volksschule und ihre Lehrer freimütig eintreten; — es mag aber auch allen denen das Gewissen schärfen, welche mithelfen könnten, aber bisher müßig zugeschaut haben.

Das andere will uns Lehrern die bekannte pädagogische Wahrheit ins Gedenken rufen, daß das wahre geistige Wachsen nur von innen heraus geschieht — durch selbstthätiges Ergreifen höherer Ziele; daß demnach alle von außen verliehenen Wohlthaten (Rechte ɾc.) zwar das äußere Ansehen eines Standes heben können, nicht aber seine Würde, weil diese an das persönliche Wachsen, d. i. an das Streben nach höhern (edlern) Zwecken geknüpft ist.

Halten wir bei unsern gemeinsamen Bestrebungen zur Hebung des Lehrerstandes an diesen beiden Losungen fest, so kann der guten Sache der endliche Sieg nicht fehlen; „denn Recht muß doch Recht bleiben, und dem werden alle redlichen Herzen zufallen“ (Ps. 94, 15).

Wenden wir uns zu den beiden Recensionen.*)

Wie schon der Inhalt bekundet, stammen beide aus geistlicher Feder: die eine von Konsistorialrat Dr. Burk in Stuttgart (Württemberger Schulwochenblatt, 1882, Nr. 44), — die andere von Pfarrer Röck zu Rohrbach in Mittelfranken (in dem von ihm redigierten Schulblatte des bayer. ev. Schulvereins, 1882, Nr. 16).

Um den Lesern zur Prüfung volle Freiheit zu gönnen, sollen ihnen die beiden Kritiken wörtlich und vollständig vorgelegt werden — ohne Gegenbemerkungen. Nur ein paar orientierende Anmerkungen werde ich beifügen müssen. Eine folge hier schon voraus, da sie sich auf beide Recensionen bezieht.

Herr Pfr. Röck fragt entrüstet: „Kann man einen Funken von Verstand in der Behauptung finden (Leidensgesch. S. 44), daß der von dem Ortspfarrer beaufsichtigte Lehrer nur ein „„Versuchsmaterial zur Einschulung eines unkundigen und unerfahrenen Schulinspektors““ sei?“ — In einem Aufsätzchen über die Schulaufsicht, welches Herr Pfr. Röck seiner Recension voraufgeschickt hat, schreibt er selber über die pädagogische Qualifikation der Geistlichen folgendes: „Daß der Geistliche wegen seines (gymnasialen und akademischen) Bildungsganges zur Schulaufsicht geboren sei, wie etliche träumen, ist durchaus unerfindlich. Denn der Umstand, daß er während eines Semesters Geschichte der Pädagogik gehört und vielleicht ein- oder zweimal katechisiert hat, kann nicht als ein begründeter Anspruch auf die Schulaufsicht geltend gemacht werden. Man entgegne uns nicht, daß es viele tüchtige Pädagogen unter den Geistlichen gebe. Wir wissen das. Aber sie waren es nicht, da sie anfingen, die Schulaufsicht zu üben, sie wurden es erst im Laufe längerer Jahre, an der Hand vielfältiger praktischer Erfahrung. Und wenn es sich darum handelt, die Frage der Schulaufsicht principiell zu entscheiden, so muß man eben auch daran denken, daß gar mancher junge Pfarrer ins Amt kommt, ohne daß ihm früher Gelegenheit gegeben gewesen wäre, sich den Schatz von pädagogischer Weisheit zu sammeln, der nötig ist, um die Schulaufsicht zu Nutz und Frommen der Schule ausüben zu können.“ — Wie jeder achtsame Leser der „Leidensgeschichte“ weiß, habe ich dort über die pädagogische Befähigung der Geistlichen genau dasselbe gesagt, nicht mehr und nicht weniger.

*) Im Vorbeigehen mag auch eine dritte erwähnt sein, die sich durch lakonische Kürze auszeichnet. In „Schule und Haus“ von Schulrat Spieker in Hannover wird die Beurteilung der „Leidensgeschichte“ in zwei, sage in zwei knappen Sätzen abgemacht. Der erste berichtet, daß das Buch von vielen Schulzeitschriften lebhaft empfohlen worden sei, und der zweite giebt dann das Urteil ab, daß es viele Bücher gebe, welche für die Lehrer nötiger zu lesen seien als dieses.

Gleichwohl fährt Herr Pfr. Röck nach jener entrüsteten Frage fort: „Nach Herrn Dörpfeld ist jeder Pfarrer in pädagogischen Dingen ein — Dummkopf." — Doch gehen wir an dieser Ausschreitung vorbei; der Leser wird ihrer noch mehr zu hören bekommen, und blinder Eifer ist ja eigentlich nicht mehr recht zurechnungsfähig. In unserer Angelegenheit sind solche Ausfälle im Grunde auch nur Kleinigkeiten. Ungleich bedeutsamer ist dagegen, daß der Herr Recensent, gerade wie sein Herr Kollege in Stuttgart, die Hauptsache in der Frage von der technischen Schulaufsicht nicht berührt. Wer die „Leidensgeschichte" auch nur oberflächlich gelesen hat, dem kann unmöglich entgangen sein, daß dieselbe sich von andern Schriften dieser Art namentlich auch dadurch unterscheidet, daß sie den Punkt, ob die Geistlichen, Philologen rc. für die Volksschulinspektion qualifiziert seien oder nicht, nur als ein völlig untergeordnetes Moment behandelt, und dagegen den Schwerpunkt ihres Protestes wider die herkömmliche Aufsichtsordnung in ganz andere Erwägungen legt. Selbst wenn meine Meinung von der pädagogischen Qualifikation der Geistlichen viel ungünstiger wäre, als sie wirklich ist, so würde ich doch schon als Zwanzigjähriger klug genug gewesen sein, Zeit und Kraft nicht an eine Frage zu verschwenden, die mit litterarischen Mitteln nicht aufs reine gebracht werden kann. Was sich darüber auf dem Diskussionswege wirklich ausmachen läßt, und was ich generell behauptet habe, ist lediglich dies — was auch Herr Pfr. Röck einräumt — daß die preußischen Universitäten, wie sie dermalen sind, die benötigte pädagogische Ausrüstung nicht geben können.*) Überdies würde ich auch nicht einmal nötig gehabt haben, mich selbst bei diesem häkeligen Thema zu exponieren: ich brauchte ja bloß die Urteile von Männern wie Landfermann, Zahn, Mager rc., deren Kompetenz niemand bezweifeln wird, anzuführen und daraus die Folgerungen zu ziehen, dann wäre meine eigene Person gegen alle Angriffe vollkommen gedeckt gewesen. Ist es nun schon befremdlich, warum der Hr. Recensent bei diesem Nebenpunkte sich ohne alle Veranlassung so maßlos ereifert, daß er nicht mehr zu wissen scheint, was er sagt: so muß vollends auffallen, warum er an der Hauptsache so schweigsam vorbeigeht. Daraus mögen meine Standesgenossen die Mahnung entnehmen, sich ihrerseits diese Hauptsache desto fester zu merken.**)

*) Dr. Frick, Direktor der Franckeschen Anstalten, sagt in seiner jüngsten Schrift „Das Seminarium praeceptorum" (Halle, 1883) über diesen Punkt S. 15: „Der Glaube, ein Student könne ohne eingehendste Anleitung sofort ein Schulmeister sein und etwa durch seine Gymnasial-Vorbildung und seine akademischen Studien ersetzen, was ein mehrjähriger Kursus in unsern so vortrefflich organisierten Volksschullehrer-Seminarien mitzugeben vermag, — ist ein naiver Glaube."

**) Das scheint leider noch nicht überall geschehen zu sein. In einer norddeutschen Schulzeitung z. B. ließ sich unlängst ein Lehrer von einem klugen philologisch gebildeten Schulinspektor dazu verlocken, mit demselben lang und breit darüber zu disputieren, ob nicht die Philologen ganz besonders für die Kreis-Schulinspektion geeignet wären.

Summarisch ausgedrückt, lauten bekanntlich die Ausführungen der „Leidensgeschichte“ über den Kernpunkt der Schulinspektionsfrage: Angenommen, es besäßen alle Geistlichen, Philologen, Ärzte, Juristen u. s. w. Kopf für Kopf die volle pädagogische Qualifikation für die technische Lokal- und Kreisschulaufsicht, — desgleichen alle Offiziere, Postbeamten, Steuerempfänger u. s. w., — desgleichen alle Schauspieler, Kunstreiter, Tanzmeister u. s. w.: dann muß dennoch behauptet werden, daß denjenigen, welche nach ordnungsmäßiger Vorbildung in der Schularbeit von unten auf gedient haben, der nächste Anspruch auf diese Avancementsposten gebührt — selbstverständlich vorausgesetzt, daß sie ebenfalls dazu befähigt sind. Wird dieser Anspruch nicht anerkannt und beiseite geschoben, wie dies der Sinn der traditionellen Aufsichtsordnung ist, so erleidet der Lehrerstand schweres Unrecht: er wird degradiert und in allen seinen Interessen geschädigt; genauer gesagt: er wird beeinträchtigt in seiner Amtsehre, seinen Amtsrechten, seinen Standesrechten, seiner socialen Stellung und seiner ökonomischen Lage. Überdies erschweren es ihm diese Mißverhältnisse, in einen gesunden, ehrenhaften Standessinn*) hineinzuwachsen; und einige derselben enthalten sogar direkte Versuchungen zum Gegenteil. Die Rückwirkung solcher ungerechten Behandlung der Schularbeiter auf die Schule und was weiter daran hängt, sagen sich von selbst. Geschehen nun diese rundseitigen Beeinträchtigungen sogar im Namen der Kirche und des Christentums, so kann es nicht fehlen, daß Kirche und Christentum auch die nächsten Folgen davon zu tragen haben. Das alles ist in der „Leidensgeschichte“ speciell nachgewiesen und thesenmäßig fixiert. Was durch die Mißgriffe unzulänglich ausgerüsteter Schulinspektoren dabei verschlimmert wird, ist nur ein hinzukommendes apartes Plus.

Es ist somit ein Vorwurf moralischer Art, welchen die Hauptbeschwerden des Lehrerstandes wider die hergebrachte Aufsichtsordnung erheben. Daß nun gegnerische Recensenten so zu Werke gehen können, als hätten sie das nicht gelesen, oder als hätten sie nicht begriffen, was in dem Buche gerade als die Hauptsache hervorgehoben wird, — das ist offenbar eine neue bedenkliche Erscheinung in der Leidenshistorie der Volksschule. Ohne Zweifel dürfte die Zuschrift der sechs niederrheinischen Lehrer an den Frankfurter Schulkongreß (s. Nr. 1 d. Bl.) wenigstens die gute Wirkung haben, daß eine solche Umgehung der Hauptklagepunkte der Schularbeiter hinfort nicht mehr gewagt werden wird. Diese Zuschrift sei daher den Kollegen nochmals zu angelegentlicher Beachtung und fleißiger Verwertung empfohlen.

1. Recension des Hrn. Konsistorialrats Dr. Burk.

Anknüpfend an die am 11. Februar 1880 von dem damaligen preußischen Minister v. Puttkamer im Abgeordnetenhaus gehaltene Rede bespricht Verfasser

*) Herrn Dr. Burk beliebt es, statt dessen von „Standesbewußtsein“ zu reden.

die Grundzüge der preußischen Schulverfassung, um dann in einem zweiten Artikel die Lokal- und Kreisschulinspektion ins Auge zu fassen, im dritten die Vorwürfe, welche der Minister einem Teil der Lehrer gemacht hatte, zurückzuweisen. Dörpfeld nimmt in den Kämpfen der Schule die Stellung ein, daß er zwar die konfessionslose Schule verwirft, dagegen die Aufhebung der geistlichen Schulinspektion fordert, was bei einem Manne nicht zu verwundern ist, für welchen die Kirche die Bedeutung des Hundes hat, welcher dem Staat als dem Hirten die Schafe zutreibt.*) Es ist ein erfahrener Schulmann, der hier zu uns redet, auch hebt

*) Anmerk. d. Red. Ohne Zweifel werden viele Leser sich verwundert fragen, wie der Hr. Rec. dazu komme, einen solchen Vorwurf zu erheben, da die „Leidensgeschichte" dazu keinerlei Anlaß gegeben habe, — abgesehen davon, daß das, was mir hier imputiert werde, mit meiner bekannten Anschauung von der Kirche in völligem Widerspruche stehe. Allerdings muß auch ich so fragen hinsichtlich der Berechtigung zu dieser sonderbaren Anschuldigung; doch kann ich wenigstens über die Äußerung Auskunft geben, auf welche der Hr. Rec. anspielt.

Dieselbe findet sich in der vor 20 Jahren erschienenen Schrift „Die freie Schulgemeinde" S. 236. Wenn die Leser die betreffende Stelle nachschlagen, so wird ohne Zweifel ihre Verwunderung erst recht anheben — nämlich darüber, wie der Hr. Rec. es fertig gebracht hat, meine Worte dergestalt zu verdrehen, daß so ziemlich das Gegenteil von dem herauskommt, was dieselben sagen wollen und deutlich sagen. Sehen wir zu!

Der Abschnitt, in welchem die gemeinte Stelle vorkommt, ist überschrieben: „Das mangelhafte Verhältnis zwischen Schulwesen und Kirche." Dieses Verhältnis wird dort von S. 226—260 eingehend besprochen. In welchem Sinne dies geschieht, geht schon daraus hervor, daß die Untersuchung einsetzt mit der Bemerkung: „die Schule muß um ihrer selbst und um der Kirche willen in eine nähere und innigere Beziehung zu dieser treten." (Daß damit nicht gemeint sein konnte, der Lehrerstand müsse in seiner amtlichen, socialen und ökonomischen Stellung noch mehr erniedrigt werden, als er es bisher war, versteht sich von selbst.) Es wird nun zunächst beleuchtet, wie es der Kirche unter der bestehenden Schulverfassung ergeht: ob sie mit ihrem inneren Segensfond sich in wünschenswerter Weise auf dem Schulgebiete bethätigen könne, und ob überhaupt ihre Interessen gebührend gewahrt seien. Resultat: Oberherr der Schule ist der Staat; ihre Lehrer, Aufseher und Regierer stehen in seinem Dienst. Die Kirche kommt vorwiegend nur insofern zur amtlichen Mitwirkung, als der Staat die Schulaufsicht durch die Geistlichen wahrnehmen läßt. Alles, was seitdem im Befinden der Schule gebessert worden ist — Errichtung der Seminarien, Ordnung des Unterrichts, Regelung des Schulbesuchs, zweckmäßigere Schulhäuser, Erhöhung der Lehrgehälter u. s. w. — das verdankt sie in erster Linie dem Staate; die dabei aufgewandten Mehrkosten sind aus staatlichen oder kommunalen Mitteln geflossen, nicht aus der Kirchenkasse oder doch nur sporadisch. Und was die Lehrer an weiteren Verbesserungen wünschen mögen, das müssen sie von den staatlichen oder kommunalen Behörden erbitten: dorthin sind aller Augen gerichtet. Die Kirche kann zwar solche Bitten unterstützen, aber sie hat darin nichts zu entscheiden. Die schulregimentlichen Funktionen sind demnach zwischen Staat und Kirche so verteilt: der Staat erscheint vorwiegend als Nährvater und Wohlthäter, — während der weniger „gemütliche" Teil des Schulregiments, das Überwachen und Disciplinieren, von den Kirchenbeamten besorgt wird. Die psychologische Wirkung dieser Form der Schulverwaltung auf die Anschauung und Stimmung der Lehrer ist unschwer zu erschließen; sie liegt überdies auch bereits klar genug vor Augen. —

er manche Übelstände, welche insonderheit im preußischen Schulwesen sich finden, richtig hervor. Aber im ganzen haben wir die Schrift eines Hypochonders vor uns.*) Solche Personen reden bekanntlich am liebsten von ihren Krankheiten, wissen eine ganze Leidensgeschichte zu erzählen und nehmen nichts so übel, als wenn man zu bezweifeln wagt, daß es so schlimm mit ihnen stehe. Eine solche hypochondrische Stimmung gehört dazu, wenn man in des Verfassers Weise in der Gegenwart von einer Leidensgeschichte der Volksschule redet. Eher ließe sich von einer Siegesgeschichte der Volksschule reden. Zeitungen, Landtage, Regierungen beschäftigen sich mit ihr in die Wette; als Bildungsstätten ihrer Lehrer werden Paläste gebaut; die Städte, ja auch die Landgemeinden stellen prächtige Schulhäuser hin, in der Herstellung der zweckmäßigsten Schulgeräte und Lehrmittel herrscht ein reger Wetteifer, die Leistungen für die Schule übersteigen an nicht wenigen Orten die Kräfte der Gemeinden; die Bildungszeit der Lehrer ist verlängert, ihre Gehalte sind in weit stärkerem Verhältnis als die irgend welcher anderer öffentlicher Diener erhöht worden; selbst das Militär, das sonst keine Rücksichten nimmt, hat den Lehrern eine nur sechswöchige Dienstzeit zugestehen müssen; und wenn sie sich versammeln, so gewähren die Eisenbahnen Fahrpreisermäßigung, die Ortsbehörden empfangen sie mit schmeichelhaften Reden, ja von hoher Stelle aus werden sie als Kampfgenossen begrüßt. Gehören diese Thatsachen auch zur Leidensgeschichte? — Nur kurz wollen wir das Einzelne in dem Buche berühren. Wenn Verfasser eine ausreichende Vertretung der Lehrer im Lokalschulvorstande fordert, so ist diesem billigen Wunsche in Württemberg Rechnung getragen; wenn er eine Klassifikation der Lehrer verlangt, insbesondere Unterordnung der jüngeren unter die natürliche Auktorität der älteren, so ist auch dies gesetzlich bei uns vorhanden;

Um nun dieses für die kirchlichen Interessen so ungünstige Verhältnis, in welchem bei solcher Verteilung des Schulregiments die Kirchenbeamten zum Lehrerstande stehen, recht anschaulich abzubilden, heißt es dann S. 236 abschließend:

> „Vom Schulstandpunkte aus liegt in Summa das Verhältnis so, daß der Staat als der eigentliche Hirte der Schulherde gilt, während die Kirche vorwiegend nur die Dienste des Hirtenhundes zu thun scheint. Wenn das nicht eine schiefe, unwürdige Stellung der Kirche ist, dann muß unser Auge ein Schalk sein."

Wie jeder sieht, läßt schon der bloße Wortlaut, geschweige der Zusammenhang, unmißverständlich erkennen, daß dieses Gleichnis nicht die Kirche als solche abschildert, sondern lediglich ein Verhältnis, nämlich das Verhältnis, in welchem die Kirchenbeamten schulregimentlich zum Lehrerstande stehen, und daß es nicht gegen, sondern für die Würde und das Interesse der Kirche reden will. — Nun vergleiche man damit den bis zur Lächerlichkeit entstellten Sinn, zu welchem der Hr. Rec. meinen Gleichnisausdruck umgemodelt hat! Was soll man da denken, da ein Mißverständnis selbst bei einem schülerhaft leichtfertigen Lesen nicht wohl möglich war? Der Verstand steht einem still. D.

*) Anmerk. d. Red. Sehr beachtenswert. Mit einer einzigen kühnen Hypothese weiß der Hr. Rec. sich und seinen Standesgenossen den ganzen lästigen Inhalt des Buches vom Halse und vom Gewissen zu schaffen! D.

daß es faktisch meist daran fehlt, ist zu bedauern; wenn er mehr Standesbewußtsein der Lehrer wünscht, so meinen wir, dies sei bei Lehrern stärker (!) als bei den meisten anderen Ständen; wenn er eine Lokalschulaufsicht fordert, aber die technische Seite der Schularbeit von ihr ausnimmt, so stimmt auch damit das bei uns Bestehende, sofern der Einfluß des Ortsschulinspektors auf das Technische ein sehr beschränkter ist. Wenn eine technische Lokalschulaufsicht bestehen müßte, sagt er, so wäre der Geistliche der geeignetste Mann, aber er führt sofort sieben Gründe an, welche die lokale technische Schulinspektion geradezu widerraten. Hier werden einzelne Ungeschicklichkeiten von Schulinspektoren hervorgehoben, welche teilweise aber nur auf Dörpfelds Standpunkt als solche erscheinen; z. B. daß ein Schulinspektor ein zusammenhängendes Wiedererzählen einer biblischen Geschichte fordert, will uns, wenn diese Forderung auf begabtere Kinder der Oberklasse beschränkt wird, durchaus nicht „unverständig“ vorkommen. Wir übergehen übrigens die sieben Gründe, um noch anzuführen, daß Verf. die Kreisschulinspektion vornehmlich, wenn auch nicht ausschließlich, mit Männern aus dem praktischen Schuldienst besetzt wissen will. Was er schließlich zur Kritik der ministeriellen Rede sagt, berührt uns nicht. Wollten wir uns mit dem Verf. über die in seinem Buche ausgesprochenen Ansichten und deren Begründung auseinandersetzen, so müßten wir auch ein Buch schreiben. Um so mehr freut es uns, mit dem, was er im Anhang über „die politischen Parteien und die Volksschule“ sagt, uns in Übereinstimmung zu finden. — Das Buch hat nach fünf Monaten schon eine zweite Auflage erlebt, denn es kommt einer im Lehrerstande weit verbreiteten Stimmung entgegen; aber — „mit sich selber Mitleid haben ist das dümmste, was man thun kann,“ hat einmal eine gescheite Frau zu mir gesagt.

2. Recension des Herrn Pfarrers Röck.

Vorstehender Artikel war längst geschrieben, bevor Herr „Rektor“ Dörpfeld, der in ganz Deutschland als ein entschieden christlich gesinnter Lehrer bekannt ist, uns mit der zweiten Auflage seines Pamphlets, betitelt „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule“ (Barmen, bei Wiemann 1882) beglückte. Bei dem Erscheinen der ersten Auflage haben wir geschwiegen. Nachdem aber Herr Dörpfeld die zweite Auflage erscheinen ließ, scheint uns die Zeit gekommen, zu diesem litterarischen Erzeugnis Stellung zu nehmen.

Zur Charakteristik des Dörpfeldschen Buches führen wir zunächst den Umstand an, daß die liberalen Zeitungen von Süd und Nord des Lobes über dasselbe voll sind. Schon diese Thatsache für sich ist kein Empfehlungsbrief für das Buch. Sein Inhalt läßt die Empfehlung begreiflich erscheinen. Herr Dörpfeld, dieser „christliche“ Lehrer, schiebt nämlich alle Schuld für die Misere, in welche das Volksschulwesen geraten ist, der Kirche, d. h. den Pfarrern zu. Wir sind weit davon entfernt, die letzteren in dieser Beziehung freisprechen zu wollen.

Aber was soll man dazu sagen, wenn Herr Dörpfeld verlangt, daß der Pfarrer, um die nötige Reife für die Lokalschulinspektion zu bekommen, zuerst das Hauptlehrerexamen mache! Oder kann man einen Funken von Verstand in der Behauptung finden, daß der von dem Ortspfarrer beaufsichtigte Lehrer nur ein „Versuchsmaterial zur Einschulung eines unkundigen und unerfahrenen Schulinspektors" sei? Nach Herrn Dörpfeld ist jeder Pfarrer in pädagogischen Dingen ein — Dummkopf; während der junge Lehrer unter Anleitung eines Hauptlehrers fähig ist, ein Pestalozzi zu werden, wohl bemerkt: nur unter Anleitung eines Hauptlehrers.*) Wir enthalten uns heute einer Kritik dieses publizistischen Machwerks eines sich selbst beräuchernden Menschen. Das ganze Buch atmet Gift und Galle gegen den Stand der Geistlichen; wer sich in solcher Weise dazu herbeiläßt, mit dem antichristlichen Teile der heutigen Welt in ein und dasselbe Horn zu blasen, der hat als christlicher Schulmann abgedankt.**)

Die Leser werden mir ohne Zweifel jetzt recht geben, daß diese Kritiken in hohem Grade beachtenswert sind. Freilich in recht traurigem Sinne. Ich denke dabei jedoch weniger an den Lehrerstand und seine Schulverfassungsanliegen, als vielmehr an diejenigen Kreise, welche durch diese Stimmen vertreten sind und sein wollen. Wie fremd, wie fern, wie verstimmt steht man dort den Beschwerden und Wünschen der Schularbeiter gegenüber! Zeigt sich doch bei dem einen wie bei dem andern Recensenten nicht nur keinerlei Verständnis für die Lage und Anschauung der Lehrer, sondern nicht einmal die leiseste Spur von Geneigtheit, näher darauf einzugehen. Was für unerfreuliche Aussichten ergeben sich daraus für die so wünschenswerte Verständigung zwischen Pfarramt und Schulamt! Sollte es denn also

---

*) Anmerk. d. Red. Man kann es dem Herrn Recensenten nicht genug danken, daß er so offen ausplaudert, wie sehr er sich über das Hauptlehrer- (Rektor-) Amt ärgert. Selbst das bloße Rektor-Titelchen scheint ihn zu beunruhigen. — Ein bayerischer Lehrer schrieb jüngst: „Die weltlichen Schulinspektoren und die Hauptlehrer sind unserer Geistlichkeit ein Greuel." Unter dem Drucke der ultramontanen Kammer-Majorität scheint dort das Hauptlehrer-Amt jetzt auch wieder in Abbruch genommen werden zu sollen. Natürlich nicht auf einmal, sondern nach und nach, stückweise. „In der Oberpfalz," so wird berichtet, „ist der Gehaltszuschuß der Hauptlehrer wieder gestrichen worden."

**) Anmerk. d. Red. Zur näheren Orientierung der Leser über diese extraordinäre geistliche Kritik werde ich noch mitteilen müssen, daß der Herr Verf. kein geborner Bayer ist, sondern aus Baden stammt — aus einem Schulhause, wo weiland auch das Ev. Schulblatt gern gelesen wurde und aus welchem demselben mehrfach Beiträge zugegangen sind. Von 1863—72 stand er im badischen Kirchendienste, zuletzt als Gefängnisprediger in Bruchsal. Sicherem Vernehmen nach soll er in dieser ganzen Zeit, bis zu seiner Auswanderung nach Mähren (Bielitz), ein eifriger Anhänger des Protestantenvereins resp. der Schenkelschen Theologie gewesen sein. Wie es scheint, hat er jüngst das Bedürfnis gefühlt, seinen kirchlich-gläubigen Ruf durch ein heldenmütiges Gericht an einem „unchristlichen" Schulmanne zu retablieren. D.

gewandt sein — wie Manche glauben — daß die Schulverfassungsfrage, so weit sie die Anliegen der Lehrer betrifft, nur unter Zerreißung des Bandes zwischen Kirche und Schule sich lösen werde? Der Herausgeber des Ev. Schulbl. möchte gern eine bessere Hoffnung festhalten und vertreten; aber er muß doch gestehen, daß solche Kundgebungen wie die obigen einem dieses Festhalten recht schwer machen.

Ob die obigen Recensionen den Interessen der Kirche einen wirklichen Dienst leisten können, mögen diejenigen beurteilen, die es zunächst angeht. Im Blick auf die besonderen Interessen der Schule, wie die „Leidensgeschichte“ dieselben vertreten hat, kann man nur wünschen, daß diese Kritiken unter den Lehrern ja recht bekannt werden möchten. Die Redaktionen aller Schulblätter seien daher angelegentlich gebeten, dem Beispiele des Ev. Schulbl. folgen und jene Recensionen (mit den nötigen Erläuterungen) wörtlich und vollständig abdrucken lassen zu wollen. Die Mühe der Antikritik dürfen sie sich sparen. F. W. D.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Erinnerungen an das Zillersche Seminar in Leipzig, aus Briefen an einen Freund.

V.

Deine Bitte, lieber Freund, endlich auch das „Was“ und das „Wie“ des Unterrichts in unserm Seminar kennen zu lernen, ist ebenso berechtigt als dringend; auch hatte ich sie schon längst erwartet. Wenn ich es nun versuche, in kurzen Strichen Dir ein Gesamtbild davon zu entwerfen, so bin ich der Schwierigkeit meiner Aufgabe mir wohl bewußt; rechne aber wie gewöhnlich auf Deine gütige Nachsicht, die ich mir auch dadurch zu erwerben suche, daß ich Deiner Bitte gemäß sofort in medias res gehe, und mir einige Bemerkungen über die Regierung der Kinder und ihre Handhabung im Seminar für später aufhebe.

Wie der Lebenszweck oder das Lebensideal die Centralidee ist, von der aus man die Kultur und die Religion, das Leben und Streben eines Volkes sowohl als eines Einzelnen sicher beurteilen kann, so wird es sich auch hier zunächst und zuvörderst um die Frage handeln: „Welchem Ziel strebt die Pädagogik zu, welchen Zweck, welche Aufgabe hat sie sich gestellt?“ Von der Beantwortung dieser Frage wird dann das Urteil sowohl über jedes pädagogische System, als auch über unser Leben und Treiben im Seminar abhängen müssen; diese Antwort wird ihr Licht sowohl auf das „Was“, den Stoff, als auf das „Wie“, die Methode, werfen. Du weißt, l. Fr., wie verschieden diese Antwort ausgefallen ist, wie sie als guter oder böser Stern über den betreffenden Systemen geschwebt hat. Das zweite, was auf das Urteil bestimmend einwirken wird, ist dann die Überlegung, wie das betreffende System dieses ihr vorschwebende Ziel zu erreichen gesucht hat.

Diese beiden Fragen resp. ihre Antworten sind immer der Maßstab, an dem man sich das Urteil über ein neues pädagogisches System wird bilden müssen.

Was nun das erste angeht, so strebt die Zillersche Schule mit vollem Bewußtsein dem idealen Ziele zu, die Jugend zu religiös-ethischen Charakteren heranzubilden, soweit eben menschliche Mittel dies vermögen. Dir kommt vielleicht dieses Ziel, l. Fr., ziemlich selbstverständlich vor, aber wenn Du Dich an Deine Schulzeit erinnerst, wirst du einsehen, wie wenig mit dieser Aufgabe der Pädagogik wirklich Ernst gemacht wird. Handelt es sich doch z. B. auf manchen höheren Schulen mehr um Anhäufung von Lehrstoff, als um religiös-sittliche Charakterbildung! Wie stimmt mit diesem hohen Ziele z. B. die beinahe systematische Erziehung zum Ehrgeiz durch Certieren und Censuren 2c. überein, von den Betrügereien und dem gemeinsamen Vorgehen gegen die Lehrer gar nicht zu reden, an dem die Schüler doch nicht etwa allein die Schuld tragen und das oft genug mit dem Schlagwort „Klassengeist" entschuldigt wird? Wie viel Betrug und Lüge belastet oft nicht das Gewissen eines Schülers! Und weiter! Herrscht doch auf manchen solcher Schulen noch die alte faule Methode des Aufgebens und Abhörens, wodurch die Sache so manchem Schüler unnötig sauer gemacht und verleidet wird; wodurch andere wieder zu Betrügereien veranlaßt werden, wenn sie den Anforderungen nicht entsprechen können und doch vermöge jenes Ehrgeizes hinter den andern nicht zurückstehen wollen. Du siehst, l. Fr., von wie weitgehender Bedeutung dieses Lebens- und Strebensziel der Pädagogik ist, wie es bestimmend auf Stoff und Methode einwirkt, wie es aus einer bloßen Lehranstalt eine Erziehungsanstalt macht. Sehen wir, wie die Zillersche Pädagogik dieses hohe Ziel zu erreichen sucht.

Was zunächst das „Was" des Unterrichts betrifft, so wird immer der Stoff in den Mittelpunkt des Unterrichts treten müssen, der obigem Zwecke der religiös-sittlichen Erziehung am besten dienlich ist. Dies führt uns auf den vielbesprochenen Grundsatz der „Konzentration des Unterrichts." Es ist dies einer von jenen unglücklichen terminis, unter denen der eine dies, der andere jenes versteht, und der infolge dessen Gegenstand ständiger Mißverständnisse ist. Jenes hohe Ziel aber der Pädagogik wird uns als Wegweiser sicher führen durch eine Gegend, wo rechts und links Mißverständnis und Irrtum sich gelagert haben.

Ziller tritt mit seiner Konzentration des Unterrichts besonders gegen den jetzt meist noch üblichen Fachunterricht in die Schranken, der ein vorhandenes wissenschaftliches Interesse für das betreffende Lehrfach schon voraussetzt. Da aber dieses Interesse — und das Interesse ist ja der Hebel alles Unterrichts — erst zu wecken und auszubilden ist, so giebt es keine selbständigen, in sich abgeschlossenen Lehrfächer. Alle diese Lehrfächer müssen vielmehr in den Dienst der sittlich-religiösen Charakterbildung treten. Und so ergiebt sich denn der Zillersche Grundsatz: „In der Mitte des Unterrichts steht jeder Zeit ein konzentrierender Gesinnungsstoff, an den alle anderen Unterrichtsfächer angeschlossen werden." Die Natur dieser konzentrierenden Gesinnungsstoffe, ihre Aufeinanderfolge werde ich Dir im nächsten Briefe näher auseinander setzen, heute noch die Vorteile dieser Konzentration des Unterrichts.

Sie sind mannigfacher Art und keineswegs von geringer Bedeutung. Zuvörderst macht die Konzentration den Unterricht zu einer unmittelbaren Schule des Charakters, indem er, nun selbst einheitlich gestaltet, zur Einheit des Bewußtseins fortwährend mitwirkt, d. h. mit andern Worten, personbildend auftritt.

Die Vielheit der Wissenschaften verliert ihr Zerstreuendes, wenn man inne wird, daß es vielfach dieselben Gegenstände sind, die sie behandeln, wenn auch von verschiedenen Gesichtspunkten aus. Deshalb muß die Pädagogik die „Fugen kennen, in denen sich das menschliche Wissen berührt," denn sie ist auch für die Fügung des Stoffes verantwortlich. Die Persönlichkeit des Zöglings darf nicht leiden, und diese beruht auf der Einheit des Bewußtseins, die gestört wird, wenn der Geist durch zusammenhangsloses Allerlei getrieben wird, und unverbundene, unzusammenhängende Vorstellungsmassen nebeneinander sich lagern. Es ist eine Täuschung, wenn man glaubt, daß solche ungeordneten Vorstellungsmassen im späteren Leben des Zöglings in eine Ordnung gefügt werden, sei es durch Erfahrung, oder wachsende Intelligenz. Dieses „Angelernte" wird vielmehr, wenn es nicht ordentlich verknüpft, gesichtet, unter Gesichtspunkte gebracht, mit einem Worte „verstanden" ist, ebenso schnell wieder verloren gehen, als man es sich erworben hat: es ist unnütze Arbeit, unnütze Vergeudung der Geisteskraft gewesen. —

Dies führt uns auf einen anderen Vorteil der Konzentration. Sie unterstützt und erleichtert die Apperception des Lernens. Es wird ja auf den verschiedenen Gebieten, auf denen der Unterricht gleichzeitig thätig ist, möglichst Gleichartiges geboten. Die Schüler lernen so dieselbe Sache von verschiedenen Seiten ansehen und die verschiedenen Gedankenreihen unterstützen einander. Ich bin überzeugt, daß auf diese Weise viel Geisteskraft, die sonst fort und fort die allerungleichartigsten Kräfte in Bewegung setzt, geschont wird und weiß aus Erfahrung, daß die Kinder auf die häuslichen Arbeiten nicht die Hälfte der Zeit zu verwenden brauchen, die ohne jene Konzentration nötig wäre.

Wie Du siehst, l. Fr., steuert diese Art der Konzentration des Unterrichts nicht wenig zu der Lösung der jetzt so brennenden Schulüberbürdungsfrage bei, da die meiste Arbeit in die Schule selbst verlegt wird. Und das Interesse, das die Kleinen bei dieser Art des Unterrichts an den Tag legen! Du mußt ihre leuchtenden Augen gesehen haben, wenn sie mit Hülfe eines solchen konzentrierten Unterrichts gar vieles, was sonst gegeben werden müßte, selbst finden und ableiten konnten. Das erweckt jenes eigentümliche Kraftgefühl, welches das Interesse immer reger, den Geist frischer, das Herz wärmer macht, und Lust und Liebe sind Fittige zu großen Thaten.

Wie oft habe ich ferner bittere Klagen darüber gehört, daß den Schülern in dem Unterricht immer dasselbe aufgetischt wird, daß das Neue immer wieder repetiert werden muß, immer und immer wieder dieselben Wiederholungen angestellt werden. Es ist dies ein Übelstand, der das Interesse der Kinder an dem Unterricht ganz niederdrückt, der in ihnen jenes Gefühl des Einerlei und der Langeweile erzeugt, das der erbittertste Feind eines jeden Pädagogen ist und sein soll. Aber der alte Satz „repetitio mater studiorum est" behält doch seine Wahrheit; wie umgehen wir nun jene gefährliche Klippe der Langeweile, an der auch das Neue und Interessante im Unterricht endlich scheitern muß? Wir antworten: „Eben durch jenen Grundsatz der Konzentration." Das, was gelernt worden ist, hilft jene Einheit des Unterrichts erst recht befestigen und dem Kinde zu eigen machen. Es baut sich nämlich der Unterricht, der nach dem hist. Kulturfortschritt, wie ich Dir, l. Fr., im nächsten Briefe berichten will, sich richtet, allmählich auf, vielleicht, wenn man es graphisch darstellen wollte, in konzentrischen Kreisen, von denen der folgende immer einen größeren Radius hat, als der vorhergehende. Dieser allmähliche Aufbau aber macht durch das Zurückkommen auf dieselben

Gegenstände die mannigfachsten, „immanenten Repetitionen" notwendig, denn das auf der früheren Unterrichtsstufe Ausgebildete bildet einen sicheren Stützpunkt für das Spätere und involviert den Reiz zu tieferem Eindringen und zu weiterem Fortschreiten. Wenn so auf den früher gelegten Grund wieder ein Stockwerk aufgeführt und anderes angebaut werden soll, so wird es ganz natürlich erscheinen, das Fundament auf seine Tragfähigkeit und Stärke hin zu untersuchen. Auch treten solche immanenten Repetitionen bei Erklärungen, Vorbereitungen auf das Neue, bei Beweisen auf. Nicht, als ob damit die willkürlichen Repetitionen aus dem Unterricht auszuschließen wären oder unnötig gemacht würden, aber es wird doch ein großer Teil davon in den immanenten Repetitionen aufgehen können, und den übrigen Wiederholungen wird dadurch, daß man sie von neuen Gesichtspunkten aus anstellt, jenes höchst ungünstige Gefühl der Langeweile genommen werden können.

Endlich wirkt, um noch einen Vorteil der Konzentration anzuführen, diese formelle Unterrichtseinheit die mannigfachsten Verflechtungen und Verwebungen des Stoffs, und das ist wieder förderlich für das Gedächtnis, die Phantasie, alle höhere Geistesthätigkeit und somit auch für das Wollen und die Persönlichkeit selbst.

Ich kann mir denken, l. Fr., daß Du mir entgegenhalten wirst: „Das sieht auf dem Papiere ganz schön aus; aber wie steht es mit der Praxis?" Die bündigste Antwort auf diese Frage wäre die: „Komme und siehe!" Man muß wirklich diese Grundsätze praktisch verwertet gesehen, oder selbst nach ihnen unterrichtet haben, um sie in ihrer ganzen Fruchtbarkeit würdigen zu können. Dem Lehrer stellt diese Konzentration täglich neue Probleme; er überlegt sich, wie er dieses oder jenes, und wo ers einfügen soll, in welche Beziehung er das eine oder andere zu dem konzentrierenden Gesinnungsstoff setzen, wie er das Spätere an das Frühere anknüpfen, welche immanenten Repetitionen er anstellen soll; dem Schüler gehen immer neue Seiten an derselben Sache auf, und ein jedes solches Aufleuchten wird seinerseits von einem dankbaren Interesse und einem Trieb begleitet, in das innerste Wesen einer Sache oder Erzählung mehr und mehr einzudringen. Beide, Schüler und Lehrer, arbeiten zusammen, jeder mit regem Interesse; so schreitet der Unterricht recht fort, so weiß der Schüler nach jeder Unterrichtsstunde, daß er einen Schritt vorwärts gethan.

„Wie aber, höre ich Dich fragen, steht es mit den übrigen Lehrfächern; treten sie überhaupt noch im Unterricht auf, oder giebt es bei den Zillerianern nur ein großes Unterrichtsfach?" — Nein. Die Trennungen nach den Hauptgattungen der Gegenstände bleiben aufrecht erhalten, damit jedes Fach für sich zur höchsten Vollendung gebracht werden könne. Jedes Fach entwickelt sich so seiner eigentümlichen Natur gemäß, nur seine systematische Form darf es nicht beibehalten. Es wird vielmehr nach psycholochischen Gesetzen so gestaltet, wie es teils die betreffende Stufe des Gesinnungsstoffes, teils der individuelle Standpunkt der Schüler, teils die besondere Natur des Gegenstandes fordern. Statt einer Vermischung der verschiedenen Lehrfächer trachtet man nur darnach, daß jedes Fach Anknüpfungen an das angrenzende zu gewinnen und die daraus aufsteigenden Reproduktionen zu benutzen suche (immanente Repetition). Schon Lessing macht in einigen genial hingeworfenen Bemerkungen auf diese Verknüpfung der Lehrfächer aufmerksam, wenn er in seiner Untersuchung über die pädagogische Bedeutung der Fabel die Forderung aufstellt, einen Zögling beständig aus einer Scienz in die

andere hinübersehen zu lassen. Dies geschieht z. B., wenn man die Mathematik im geographischen Unterricht eine größere Anwendung finden läßt, als dies gewöhnlich der Fall ist. Das Aufsuchen von Dreiecken und andern mathematischen Figuren auf der Karte, das Vergleichen oder Abschätzen von Distanzen, von Flächenräumen sind solche Übungen, die vieler Gedächtnisarbeit überheben und für beide Lehrfächer von großem Nutzen sind. Ebenso gewinnt die Geographie leicht eine Anknüpfung an den Zeichenunterricht durch das Kartenzeichnen, und hierdurch wird wieder die Lehre von der Ähnlichkeit der Figuren in der Mathematik und den Proportionen trefflich vorbereitet, die Berührungspunkte der Geographie und der Naturgeschichte sowohl als der Naturlehre werden sich in mannigfaltiger Art wie von selbst ergeben; an diese vorläufigen Beobachtungen werden sich z. B. die Besprechungen des Thermometers, Barometers, des Kompasses, des Gewitters, Feuers, Wassers leicht anschließen können — dies natürlich in dem Fach der Naturlehre — der Produkte, Zoologie, Mineralogie ꝛc. nicht zu erwähnen. Auch werden sich manche Andeutungen aus dem Gebiet der Geschichte notwendig machen, die alle natürlich derart sein müssen, daß man zur rechten Zeit abbricht, das Unerklärte, Wunderbare ruhig stehen läßt für den betreffenden Fachunterricht, denn das „Wundern ist ein Anfang der Erkenntnis." Auch bietet die Geographie den technischen Übungen ihre Aufgaben, als Herstellung von Globen, Tellurien in primitiver Form, von Reliefbildern der Länder aus Sand und Erde, von Pyramiden, Tempeln, Sammlungen von Produkten ꝛc. Es sind dieser Anknüpfungspunkte unter den verschiedenen Lehrfächern so mannigfaltige und vielfache, und das pädagogische Auge wird in dieser Hinsicht so geschärft, daß ein Gewebe zwischen all diesen Wissenschaften entsteht, dessen Dichtigkeit und Verschlungenheit die größte Garantie für Gedächtnis und Verständnis bietet. Alle diese Fäden nun laufen möglichst in dem Gesinnungsunterricht zusammen, der gewissermaßen die Kette für diesen bunten, mannigfachen Einschlag bildet.

Natürlich muß man sich in diese Art des Unterrichtens hineinleben und hineinarbeiten, und es mag das oft keine geringe Mühe kosten, aber hat man es einmal eine Zeit lang versucht, wird man von dieser Methode nicht mehr ablassen können. Es empfiehlt sich dabei am besten, in der untersten Stufe damit anzufangen, weil diese Art mit ihren Konsequenzen, wie Du sie in den nächsten Briefen, l. Fr., kennen lernen wirst, den Kindern befremdlich vorkommt und es auf einer höreren Stufe schlechterdings unmöglich ist, den Lehrplan nach diesen Grundsätzen zu verändern, weil die Prämissen dazu in den früheren Stufen fehlen.

In dieser Art des konzentrierten Unterrichts war Ziller selbst wieder der größte Meister. Durch ein paar gut gestellte Fragen kamen da die Unterrichtsfehler auch in den andern Fächern klar ans Licht, und es mag sich mancher Praktikant gewundert haben, wenn er Sonnabends in der Konferenz seine Fehler klar aufdecken hörte, ohne daß doch der Herr Professor bei ihm hospitiert hatte. Da hieß es natürlich beim Unterricht und bei der Vorbereitung dazu: Die Augen offenhalten und häufig von „einer Scienz in die andere hinüberblicken," um die Anknüpfungspunkte klar und deutlich zu finden. Man mußte den Lehrplan im großen und ganzen so zu sagen am Schnürchen haben, da man oft an einen vor Monaten oder Jahren dagewesenen Stoff, ja oft an die Erfahrungen der Schüler, wie an Bilder, die sie gesehen ꝛc., anknüpfen mußte; ja, zuweilen mußte man, wie es mir z. B. begegnete, an eine Bude auf der Leipziger Messe oder deren Inhaber, Produkte, Waren seine Unterrichtsfäden anknüpfen. Selbstverständlich

war das für Lehrer und Schüler gleich interessant. Es ließe sich noch vieles von der Konzentration des Unterrichts anführen, Beispiele könnten noch genug angezogen werden — aber genug für heute. Das nächste Mal über die sogenannten hist. Kulturstufen, den Stoff des Gesinnungsunterrichts.

Dein Freund —m.

Korrespondenzen.

Aus Schlesien. (Die Schlesische Schulzeitung, — die Herbart-Zillersche Pädagogik, — Martin Luther, eine neuverfaßte Dichtung.) Die Lehrerwelt Schlesiens besitzt seit ungefähr 11 Jahren ein eigenes Organ in der Presse, welches sich der Interessen der Schule und der Lehrer mit Ernst und Umsicht annimmt und immer weitere Verbreitung findet; es ist die „Schlesische Schulzeitung". Da es auch für den Leser des „Evangelischen Schulblattes" von Interesse sein dürfte, wie das genannte Blatt den neueren und neuesten Bestrebungen auf dem Gebiete der Pädagogik seine Teilnahme zuwendet, so möge in folgendem ein Blick auf den Inhalt der genannten Fachschrift gethan werden.

Als vor zwei Jahren die Einführung der Schulsparkassen als eines „heilbringenden" Instituts von verschiedenen Seiten warm empfohlen worden und die Gewinnung der maßgebenden Kreise hierfür in nahe und bestimmte Aussicht gestellt wurde, machte die genannte Zeitung die betreffende Angelegenheit zu der ihrigen, untersuchte in einem längeren Aufsatze die vorgebrachten Gründe der Sparkassenfreunde, führte sie auf ihr wahres, verschwindend geringes Maß zurück und gehörte zu den ersten Schulblättern, welche auf die großen pädagogischen Bedenken dieser neuen vielgerühmten Institution aufmerksam machte und einen entschieden ablehnenden Standpunkt einnahm. — Nicht minder aufmerksam hat sie die Bestrebungen für Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in die Schule verfolgt, und hat ihr Redakteur Hauptlehrer Töpler in Breslau auf dem diesjährigen deutschen Lehrertage in Kassel nach vorausgeschickter gründlicher Motivierung sein Votum dagegen abgegeben und beantragt, gegen die Einfügung dieses Gegenstandes in den Lehrplan der Schule Stellung zu nehmen. — Als der Druck der epochemachenden Schrift unsers verehrten Dörpfeld „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule" in Vorbereitung begriffen war, hat die Schlesische Schulzeitung in einer Reihe von Artikeln und Auszügen ihre Leser auf diese Arbeit aufmerksam gemacht und dem Fortgange dieser für die Lehrerwelt so hochwichtigen Sache gedient.

Im Laufe der letzten anderthalb Jahre hat das genannte Organ sich wiederholt mit der Herbart-Zillerschen Pädagogik beschäftigt und dadurch zur Einführung in die bez. Reformideen und zur Widerlegung mißverständlicher Auffassungen viel beigetragen. Es fand nämlich zwischen zwei Mitarbeitern genannter Zeitung, zwei Lehrern, einem Herbartianer H. Grabs in Glogau und einem Anti-Herbartianer R. Rißmann in Görlitz, ein Streit in dieser Frage statt, dessen Fortgang zu verfolgen, für den Leser interessant war. Die Veranlassung hierzu gab ein Artikel der Schulzeitung „Herbart und Ostermann", in welchem eine Widerlegung Herbarts bezw. O. Flügels durch Ostermann behauptet und der Niedergang des Herbartschen Einflusses auf die Pädagogik mit Bestimmtheit prognosticiert wurde.

H. Grabs nahm den hingeworfenen Fehdehandschuh auf und veröffentlichte einen Aufsatz „Flügel contra Ostermann", in welchem er nachwies, daß die metaphysischen Sätze Herbarts „die Seele ist ein einfaches Wesen, nicht bloß ohne Teile, sondern auch ohne irgend eine Vielheit in ihrer Qualität" u. s. w. keineswegs widerlegt, seine Theorie nicht tödlich verwundet sei. Hierauf entgegnete R. Rißmann in Nr. 49 und 50 v. J. und warf dabei im Eingange einen Rückblick auf seine eigene pädagogisch-philosophische Entwicklung, indem er sagte, daß er anfangs ein „Herbartianer, wie er im Buche steht" gewesen sei, oder mit andern Worten ausgedrückt: „daß er begonnen habe, die Sprache der Schule zu reden und die Begriffe der Vulgärpädagogen mit Herbartischen Etiketten zu versehen, mit geheimnisvoller Miene vom erziehenden Unterricht, von der Pflege des vielseitigen Interesses zc. zu sprechen." Weiter fährt er fort: „Die intellektuelle Begeisterung für Herbart war für mich nichts weiter als ein Übergang. Vom blinden Verehrer ward ich allmählich zum kritischen Zweifler und jetzt glaube ich, jenes Fieber ganz überwunden zu haben." Wie diese Wandlung zugegangen sein mag? Hierüber geben folgende Worte Rißmanns Aufschluß: „Nachdem der erste Eifer erkaltet war, kam der nüchterne Verstand mit seiner logischen Sonde zur Geltung. Der machte nun bei näherem Zusehen die Entdeckung, daß der klare Denker Herbart dennoch hier und da einen kleinen Bock geschossen, manchen logischen Schnitzer begangen und manchen Begriff viel eher verwickelt als klar entwickelt habe." Dieser Entwicklungsgang ist gewiß so eigentümlich, daß der denkende Leser hierzu keines erklärenden Kommentars bedarf. — Im weiteren Verlauf seines Aufsatzes wendet sich R. sodann gegen die Herbartsche Metaphysik und Psychologie und sieht sich veranlaßt, vor derselben als vor einem „Irrwege" zu warnen. — Auf diesen Artikel ist der Herbartianer die rechte Antwort nicht schuldig geblieben; er hat mit Nachdruck und Erfolg die angegriffenen Punkte verteidigt und seinen in Nr. 3 und 4 veröffentlichten Aufsatz mit den Worten geschlossen: „Man möge doch nicht voreilig Worte eines großen Philosophen, die einem dunkel sind oder zu denen man keine genügende Lösung gefunden, weil man sich nicht hinreichend in sie vertieft, für Unsinn erklären."

Doch hiermit hatte der Streit noch keineswegs sein Ende gefunden. Der Antiherbartianer antwortete darauf nochmals in Nr. 5—7 und zwar in einer recht heftigen Weise, welche selbst den Unbeteiligten abstoßen, den Angegriffenen aber geradezu kränken mußte. Von neuen Argumenten brachten die neuen Artikel wenig und nichts, dafür waren dieselben um so reichlicher mit Bemerkungen ausgestattet, die auf die Bloßstellung des Gegners und auf das Lachen des Lesenden berechnet zu sein schienen. — Der Herbartianer hat darauf in zwei Artikeln in Nr. 11 und 17 geantwortet. Maßvoll aber bestimmt hat er die Behauptungen „Herbart habe bei seinen Spekulationen auf die Erfahrung keine Rücksicht genommen, sondern vor der Wirklichkeit die Augen verschlossen", „seine Psychologie habe neuerdings die stärkste Erschütterung erfahren, da er die Hemmungssumme zu klein angenommen habe," „er lasse die sittlichen Gefühle aus kraftlosen Formeln hervorgehen" u. s. w. zurückgewiesen und gleichzeitig an die Grenzen, die die Polemik nicht überschreiten dürfe, erinnert. In dem letzten Artikel „Einheit des Bewußtseins und die Seele" hat er den Nachweis geführt, daß für die mannigfachen psychischen Zustände nur ein Träger, ein Seelenwesen, welches nicht nur mit sich identisch und beharrlich, sondern auch streng einfach und teillos sei, angenommen werden müsse.

Eine Fortsetzung hat dieser Streit in der Schlesischen Schulzeitung dadurch erfahren, daß bei Beurteilung der Reinschen Schuljahre Grabs für den Zillerschen Konzentrationsgedanken, Rißmann aber gegen denselben aufgetreten ist. Der Nutzen der Ventilierung dieser Frage hat hauptsächlich darin bestanden, daß dadurch die Idee der Konzentration des Unterrichts in den Gesichtskreis der meist mit derselben unbekannten Leser gerückt worden und bei manchem auch das Interesse dafür wach gerufen worden ist.

Ehe ich schließe, muß ich eines neuen Dramas „Martin Luther" Erwähnung thun, welches zu Ehren des herannahenden 400jährigen Geburtstages unseres hochverdienten und hochverehrten Reformators verfaßt und gedruckt worden ist und nach Inhalt, Form und Aufbau auf das wärmste empfohlen werden muß. Dieses historisch-religiöse Schauspiel zerfällt in sechs Teile, deren Überschriften folgende sind: 1. Im Kloster. 2. Der Ablaßhandel. 3. Der 31. Oktober. 4. Der Kardinal. 5. Die Bannbulle. 6. Der Reichstag zu Worms. Die Sprache ist dem ernsten Gegenstande vollkommen entsprechend und würdig, an vielen Stellen von entzückender Schönheit. Meisterhaft führt diese Dichtung in die Zeit der Reformation ein und versetzt den Leser mitten in die Aktion hinein, wie sie andererseits uns den Helden des Dramas, den begeisterten Gottesmann Luther, in seinem Ringen und Kämpfen, aber auch in seinem Siegen farbenfrisch vor Augen stellt. Eine schönere Festgabe zum 400jährigen Geburtstage des großen Reformators konnte nicht dargebracht werden, als der Dichter, Lehrer Wilhelm Köhler in Breslau, mit seiner Dichtung dem evangelischen Deutschland dargeboten hat.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Lehrbuch für den Unterricht in der Zoologie. Nach methodischen Grundsätzen in drei Kursen für höhere Lehranstalten bearb. von Dr. Herm. Zwick, Stadt-Schul-Inspektor in Berlin. Mit 277 Illustrationen. Berlin 1880, Burmester u. Stempell. Preis 3 M.

Das Buch zerfällt in drei Kurse. Im ersten (S. 1—93) werden 38 typische Arten aus zehn verschiedenen Klassen (bis zu den Würmern herab) ausführlich beschrieben und zwar einheimische und ausländische. Die Lebensweise ist stets besonders berücksichtigt und sind dabei musterhafte Schilderungen bedeutender Tierbeobachter, z. B. Brehms, eingeflochten. Der zweite Kursus betrachtet eine mäßige Anzahl von Arten auf Grundlage des Systems, geht von den äußern Merkmalen allmählich auf den innern Bau und die Stellung im Haushalte der Natur über. Die Beschreibungen sind hier kürzer. Vergleichungen verwandter Arten will das Buch dem Unterricht überlassen. Der dritte Kursus endlich enthält die Darstellung der Verwandtschaft und des Zusammenhangs der Haupt-Tierformen (sieben Kreise), deren innern Bau, namentlich den der Wirbeltiere und des Menschen. Die Auswahl und Behandlung zeugt durchgängig von Sachverständnis und pädagogischem Geschick. Nur wenige kleine Ungenauigkeiten sind dem Ref. aufgestoßen. Das Buch kann in höhern Lehranstalten mit gutem Erfolge dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden.

R. Bs.

Tierkunde. Eine synthetische Darstellung des Tierreiches von Paust,

Seminarlehrer. Mit 456 Abbildungen. Breslau, Ferd. Hirt 1881. Preis 3 M.

Das Buch ist nach dem Vorwort besonders für Seminare bestimmt. Damit der Seminarunterricht auch auf diesem Gebiete vorbildlich für den Volksschulunterricht sein könne, muß, so glaubt der Verfasser, auch die Unterrichtsmethode in der Volksschule und im Seminar dieselbe sein. Er hat daher den Weg der meisten Lesebücher verlassen und den synthetischen gewählt. Dabei werden alle diejenigen Abschnitte, welche etwa in den Bereich der Volksschule gehören, ausführlich behandelt. Die Einleitung enthält (etwas kurz) die Lehre vom menschlichen Körper. Da treffen wir gleich S. 1 eine recht unglückliche Einteilung. „Die festen Teile heißen Knochen, die flüssigen Blut und Lymphe und die halbfesten Muskel.“ S. 3 ist das Zahnsäckchen falsch erklärt. Was Verfasser beschreibt, ist die Zahnpulpa. Bei der Beschreibung der Knochen und der Muskeln vermißt Ref. die eingehendere Betrachtung solcher Stücke, die für eine populäre Gesundheitslehre wichtig sind. Die Entstehung und Ernährung der Knochen (dabei Rachitis), der Bau der Gelenke (dabei Verstauchung und Verrenkung), ferner die Entwicklung der Zähne, auch die Pflege derselben u. s. w. sind Sachen, die wichtiger sind als die Namen einer langen Reihe von Knochen und Muskeln. Woher hat aber der Verfasser folgende Lehre entnommen: „Die Haare sind hohl und mit einer Flüssigkeit angefüllt, von der die Farbe der Haare abhängt“? Alle drei Behauptungen dieses Satzes sind falsch. Auch liegen nicht alle Talgdrüsen in der Nähe der Haarbälge. Bei den Albinos (S. 12) erscheint nicht bloß die Pupille, sondern die Iris rot. Die Beschreibung des Ohres (S. 13) ist sehr unklar. So liegen z. B. die Gehörsteinchen nicht im Vorhof, sondern in den Vorhofbläschen des heutigen Labyrinthes. Der Magensaft enthält bloß Salzsäure, keine Milch- und Essigsäure. Nach dem Angeführten kann die Einleitung nur als recht mangelhaft bezeichnet werden. — Fast durchgehends lobenswert ist hingegen die Bearbeitung der Wirbeltiere. Die Auswahl ist eine mäßige, sehr viele Arten sind mit ausführlichen Beschreibungen versehen und auch von den kürzer behandelten ist meist eine genügende Charakteristik vorhanden. Das ist ein Vorzug vor vielen andern Lehrbüchern, die ganze Reihen von Tieren ohne genügende Unterscheidungen anführen. Leider sind aber die wirbellosen Tiere sehr mangelhaft behandelt. Nur einige Proben! S. 168 wird unter dem Namen des gemeinen Roßkäfers sein viel seltener Verwandter Sc. Typhoeus seinem Äußern nach beschrieben. Die Larve des Rosenkäfers lebt in faulem Holze, nur gelegentlich in Ameisennestern. Die Zeichnung des Sandlaufkäfers ist falsch beschrieben. Die Flügeldecken des Goldschmids sollen *verwachsen* sein? Die Beschreibung des Totengräbers paßt auf sechs Arten, von denen eine sogar nicht an Äsern lebt. Was soll sich der Schüler unter den Luftröhren des Tauchkäfers denken? Die Einteilung der Insekten (S. 211) ist ganz veraltet und fehlerhaft. Jetzt zählt man nur zwei Ordnungen mit unvollkommener Verwandlung. — Das Buch, welches übrigens eine ganz vorzügliche Ausstattung besitzt, bedarf sehr der sorgsam bessernden Hand.

R. Bs.

Aus der Werkstätte des menschlichen und tierischen Organismus. Eine populäre Physiologie für gebildete Leser aller Stände. Nach dem neuesten Standpunkte der Wissenschaft bearbeitet von *Ferdinand Siegmund*. Mit 500 Abbildungen. Wien, A. Hartlebens Verlag. In 20 Lieferungen à 60 Pf.

Es liegen zur Besprechung nur die sechs ersten Lieferungen vor. Das Buch ist ein Versuch, die zum Teil sehr schwierigen Lehren der Physiologie gebildeten Lesern in populärer Weise vorzuführen. In der Einleitung spricht der Verfasser über die sog. Lebenskraft und zeigt, daß die neuere Physiologie eine solche nicht anerkenne, sondern „die verschiedenen Lebenserscheinungen nach den allgemeinen Naturgesetzen zu deuten suche.“ Die erste Abteilung (S. 9—86) handelt von den Lebensfunktionen der tierischen Zelle (Entstehung der Zelle, Eizelle, Umbildung und Metamorphose der Zellformen, Entstehung der Gewebe, die Gewebe der Bindesubstanzen, Blut und Oberhautgewebe, Muskelgewebe, Nervengewebe, elementare Zusammensetzung der organischen Stoffe, Chemismus der Tier- und Pflanzenzelle, Bestandteile des Tierkörpers, chemische Zusammensetzung der tierischen Zelle, die anorganischen Zellstoffe, das Gesetz von der Erhaltung der Kraft, Lebenserscheinungen der Zelle, Hydrodiffusion, Endosmose, Gasdiffusion und Absorption im Organismus, Tod der Zelle). In ähnlicher Ausführlichkeit bespricht die zweite Abteilung den Stoffwechsel und zwar S. 86—113 die Ernährung, S. 113—136 die Gesetze der Ernährung, S. 136—153 die Verdauung, S. 153—172 den Verdauungsvorgang im Magen, S. 172—201 Verdauungsvorgänge im Darm, S. 201—259 die Mechanik der Verdauung. Die dritte Abteilung (S. 259 u. folg.) behandelt das Blut und seinen Kreislauf. Soweit die sechs Hefte. Der Verfasser hat schon durch andere Werke bewiesen, daß er es versteht, verschiedene Gebiete der Naturkunde populär und doch in gründlicher Weise darzustellen. Oberflächlichkeiten, wie sich deren gerade in physiologischen Dingen in vielen populären Schriften finden, sind Ref. nicht aufgestoßen; der Verfasser steht immer auf dem Boden der Wissenschaft. Aber hier treffen wir auch auf eine Schwäche des Buches. Statt nur die allgemein anerkannten Thatsachen der Wissenschaft zu geben, führt der Verfasser den Leser in eine Anzahl der noch offenen Streitfragen ein. Er ist dabei freilich recht objektiv, führt das Für und das Wider an, wird aber trotzdem nicht verlangen können, daß alle gebildeten Leser eine solche Darstellung lieben, bei der auf einer Seite 9, 10 und noch mehr Autoritäten angeführt werden. Wer eine gründliche Einführung in die Physiologie, auch in die noch offenen Fragen derselben wünscht, der greife zu diesem Buche.

R. Bs.

Mineralogie, nebst dem Wichtigsten aus der Bildung der Erdrinde. Für Schulen und zum Selbstunterrichte. Von Koch, Lehrer an der höhern Töchterschule in Leer. Emden, Verlag von W. Haynel 1880. Preis 1,20 M.

Das Büchlein bringt unter A. (Einteilung der Mineralien) die Beschreibung von Gold, Steinkohle, Quarz, Kochsalz und die Einteilung der Mineralien in vier Klassen. S. 11—50 folgt alsdann die Beschreibung einzelner Mineralien nach der Disposition: 1. Eigenschaften, 2. Fundort und Gewinnung, 3. Nutzen. S. 51—59 enthalten die systematische Übersicht und die Kennzeichenlehre. Schließlich folgt S. 60—86 die Bildungsgeschichte der Erdrinde. Die Beschreibung der einzelnen Mineralarten umfaßt in der Regel 1½ bis 2 Seiten. Die Darstellung des Verfassers ist in vielen Fällen sehr unkorrekt. Dafür einige Beispiele. „Das Gewicht, welches uns angiebt, wie viel mal schwerer oder leichter ein Körper ist u. s. w., heißt specifisches Gewicht.“ „Seifenwerke sind der gewöhnliche Fundort des Goldes. Auf diese Weise ist es erklärlich, wie das Gold u. s. w.“

Nach S. 3 wird Coaks gewonnen, indem man Steinkohlen verbrennt. S. 5 heißt die Steinkohle die Krone des gewerblichen Lebens und der Schatz des arbeitenden Volkes. Zu diesen Unkorrektheiten kommen aber auch noch viele sachliche Fehler. Aus der Reihe der notierten greift Ref. nur folgende hervor. S. 20. Brauneisenstein ist nicht immer schwarzbraun, Spateisenstein nicht dunkelbraun. S. 21. Der Unterschied zwischen Brauneisenstein und Raseneisenstein ist falsch angegeben. Auch manche Brauneisensteine sind phosphorhaltig. Halten wir mit diesen Mängeln den hohen Preis zusammen, 1,20 M. für 86 Seiten ganz gewöhnlicher Ausstattung, so ergiebt sich, daß das Werkchen nicht empfohlen werden kann.

R. Bs.

Illustrierte Naturgeschichte der drei Reiche in Bildern, Vergleichungen und Skizzen. Lehr- und Lernbuch für Mittelschulen, höhere Bürger- und Töchterschulen, Lehrerbildungsanstalten und andere gehobene Lehranstalten. Von Polack, Königl. Kreisschulinspektor. 3. verbesserte Auflage. Wittenberg, Verlag von R. Herrosé 1880. Preis 2,80 M.

Das Buch zerfällt in folgende drei Kurse: I. Repräsentanten, II. Vergleichungen, III. systematische Skizzen. Im ersten Kursus (S. 1—163) werden 83 Tiere, 50 Pflanzen und 15 Mineralien beschrieben; dann folgt eine kurze Beschreibung des Menschen und eine systematische Übersicht. Der zweite Kursus (S. 1—83) giebt in systematischer Reihenfolge unter 62 Nummern Vergleichungen zweier Arten. Im dritten Kursus (S. 84—281) folgt dann die systematische Behandlung der Naturgeschichte.

Vor allem ist bei diesem Buche anzuerkennen, daß es bei den vielen und guten Illustrationen, dem feinen Papier und 29 Bogen Umfang, sehr billig ist. Leider aber entspricht sein Gehalt nicht dem äußern Gewande. Die im ersten Kursus enthaltenen Bilder sind zum Teil recht geschickt gearbeitet; sie geben keine trockenen Beschreibungen, sondern in schöner, oft schwungvoller Sprache recht lebendige Schilderungen. Aber — aber! die Sprache leidet manchmal auch an vielen Phrasen. Wer wollte aber unsere Jugend nicht davor behüten! S. 3 (Fledermaus) heißt es: „Der Name bedeutet Flattermaus und bezeichnet eine Maus mit Fledern, d. h. Flügeln." S. 7 (Edelmarder): „Das ist der Schrecken der brütenden Waldvögel, ein blutgieriger Räuber, an dem nichts edel ist als der Pelz." S. 10 (Löwe): „Dem Männchen wallt um Kopf und Hals eine Mähne als wie ein Herrschermantel." S. 12: „Der Wolf ist der entartete Bruder des Hundes." S. 18: „Das Eichhörnchen ist der lustige Affe unserer Wälder, ein Kind der Freiheit und des Waldfriedens." Bei den Vergleichungen im zweiten Kursus kommen oft wahrhaft drollige Zusammenstellungen vor. „Die Hausmaus ist das gemeinste Glied der Mäuse-, das Murmeltier ein merkwürdiges Glied der Eichhörnchenfamilie." „Die Hyäne gehört zu den hundeartigen Raubtieren und ist die berüchtigte Schänderin der Grüfte; der Tiger ist die furchtbarste und schönste Katze und wird von den Hindus als „Herr der Wege und Tiere" bezeichnet." Ferner hat das Buch, und das in seiner dritten Auflage, eine große Menge sachlicher Fehler. Nur eine kühne Etymologie kann den Namen Wiedehopf (S. 42) mit Viehweiden in Beziehung setzen. Der Vogel heißt im Althochdeutschen u. a. wituhoffo, d. h. Holzhüpfer. Die schönen langen Federn des Pfaues sind keine Schwanz-, sondern Bürzelfedern. S. 54 wird der Knochenpanzer der Schildkröten nicht von seinem Schildpatt-

überzuge unterschieden. Wo aber die Schuppen zu suchen sind, weiß Ref. nicht. Der Laubfrosch (S. 58) ist nicht der kleinste Frosch. Nicht alle Insekten (S. 66) durchlaufen vier Lebensperioden. Der Goldschmied (S. 67) hat nicht zwei, sondern vier Kiefertaster. Die Periode der Maikäferflugjahre ist nicht überall vierjährig, an vielen Orten, z. B. hier am Rhein dreijährig. Nach S. 154 bestehen die Knochen aus kalkiger Knochenerde (Warum nicht kurz Kalk genannt?) und Knochenleim. Wozu mag der Leim wohl dienen? S. 256 heißt es dagegen ganz richtig: „Knochenknorpel, der sich durch Kochen in Leim verwandeln läßt." Nicht alle Affen (zweiter Kursus S. 1) haben vier Hände. Nach S. 17 sind die Zehen der Robben „durch Flossen verbunden" und die Hinterglieder der Wale „in einen Ruderschwanz verwandelt." Das ist ja eine kühne Transmutationshypothese! Wir meinten, die Wale hätten einfach keine Hinterglieder. Die angeführten Beispiele sind nur eine kleine Probe aus der großen Zahl der vom Ref. notierten. Wenn aber so viele Mängel sich noch in einer dritten Auflage finden, dann wird es wohl lange dauern, bis der Verfasser dieselben alle bemerkt hat und dann endlich ein fehlerloses Buch liefert. NB. Vergleiche hiermit die glänzenden Recensionen mancher Blätter.

R. Bs.

Methodischer Grundriß der Naturgeschichte für Mittelschulen und verwandte Lehranstalten von A. Hummel, Seminarlehrer. Zweiter Teil, Pflanzenkunde. Mit 167 erläuternden Holzschnitten. Halle, Ed. Anton 1880. Preis 1 M.

Methodischer Leitfaden der Naturgeschichte für Volksschulen. Von demselben. Erstes Heft, Tierkunde. Mit 134 erläuternden Holzschnitten. Siebente, verbesserte Auflage. 51.—57. Tausend. Zweites Heft, Pflanzenkunde. Mit 101 erläuternden Holzschnitten. Siebente, verbesserte Auflage. 46.—52. Tausend. Drittes Heft, Mineralienkunde. Mit 22 erläuternden Holzschnitten. Vierte, verbesserte Auflage. Halle, Ed. Anton 1881. Erstes Heft 50 Pf., zweites Heft 50 Pf., drittes Heft 20 Pf.

Der Grundriß ist nur eine erweiterte Ausgabe des Leitfadens; sogar das Vorwort ist in den beiden botanischen Heften dasselbe. Die Bücher sind streng nach der Lübenschen Methode bearbeitet. Hat denn aber die Methodik der Naturgeschichte seit Lüben keine Fortschritte gemacht? Es ist doch unter anderm gewiß ein Mangel der Lübenschen Methode, daß das System zu sehr Endziel des Unterrichts ist. Die fortschreitende Wissenschaft giebt ja schon Winke für Verbesserung der Unterrichtsmethode. Wenn z. B. in der neuern Botanik die biologische Seite ganz besonders stark kultiviert wird, dann soll auch der Unterricht in der Botanik selbst in der Volksschule davon seinen Nutzen ziehen. Die wunderbaren Einrichtungen zur Befruchtung der Blumen, die Beziehungen zwischen Blumen und Insekten sind Gegenstände, bei denen der Unterricht den Schüler zu eigenem Erkennen des ursächlichen Bedingtseins selbständig beobachteter Erscheinungen anleiten kann. Das aber schafft Lust und Liebe zur Natur. — Wer sich an die Lübensche Methode halten will, der möge die Hummelschen Hefte gebrauchen. Er findet darin einen gut bearbeiteten Stoff, freilich in einem Umfange, in dem ihn keine der genannten Schulen auch nur annähernd bewältigen kann. Sollen die Volksschüler wirklich die Grundzüge des Endlicherschen Systems sich in dem Umfange merken? Mit der Auswahl kann Ref. sich auch nicht immer einverstanden erklären. Das Schneeglöckchen ist als

erste Pflanze sehr ungeeignet. Warum soll der Schüler die Begriffe Zwiebel, Schaft, Blütenscheide u. s. w. eher merken als die Begriffe Stengel, Blütenstiel, Kelch und Blumenkrone? Man nehme zu Anfang doch Pflanzen, an denen die bei der Mehrzahl der Phanerogamen vorkommenden Teile recht deutlich vorhanden sind. — Das dritte Heft (Mineralogie) ist am wenigsten zu empfehlen.

R. Bs.

Kleine Naturkunde für Volksschulen. In methodischer Bearbeitung. Von A. Hummel, Seminarlehrer. Mit 127 erläuternden Holzschnitten. Zweite verbesserte Auflage. Halle, Ed. Anton. 1880. Preis 56 Pf.

Der Verf. betont im Vorwort, daß in dem naturgeschichtlichen Teile die methodische Seite ihre möglichst scharfe Herauskehrung gefunden habe. Ref. findet in dem Hefte aber nur eine ganz systematische Behandlung der Naturgeschichte. Sollen die Volksschüler die Pflanzenfamilien der Citronengewächse, Theegewächse, Kaffeebaumgewächse, Lorbeergewächse, Pfefferpflanzen u. s. w. alle kennen lernen? In der Lehre vom Menschen wird eine Reihe von Knochennamen aufgeführt. Von der Entstehung und dem Bau der Knochen, von Gelenken u. s. w. kommt nichts vor. Der physikalische Teil ist ganz nach den bekannten Büchern von Crüger bearbeitet. Auch hier geht der Verf. oft weit über das Maß hinaus. In § 158 heißt es: „Licht entsteht, wenn die kleinsten Teilchen eines Körpers in sehr schnelle Schwingungen versetzt werden." Dieses Heft ist das schwächste der Hummelschen Bücher.

R. Bs.

Methodischer Leitfaden der Pflanzenkunde. In drei Kursen für den Unterricht in Volks- und Mittelschulen bearbeitet von Otto Steinbrück. Ausgabe A. für die Hand des Lehrers. Mit 109 in den Text gedruckten Abbildungen. Preis 1,80 M. Ausgabe B. für die Hand der Schüler. Erstes Heft (Erster und zweiter Kursus) Preis 30 Pf. Zweites Heft (Dritter Kursus) Preis 30 Pf. Langensalza 1880, Beyer und Söhne.

Ausgabe A. giebt im 1. Kursus (S. 1—48) die Beschreibung von 51 Pflanzen. Diese sollen in zwei Jahren behandelt werden. Die Beschreibungen sind nicht immer ganz korrekt. Auch in diesem Buche macht ein Zwiebelgewächs (die Tulpe) den Anfang. S. 49—53 folgt eine Übersicht über die äußere Gliederung der Pflanze. Der zweite Kursus (S. 57—85) enthält die vergleichende Betrachtung je zweier verwandter Arten. Da finden wir aber manche Pflanzen, die nicht in allen Gegenden zu finden sind, z. B. die wilde Tulpe, die Hügelerdbeere, die weißwurzelige Maiblume, den Purgierflachs. Der dritte Kursus giebt in der ersten Abteilung (S. 89—148) kurze Betrachtungen von Arten aus 49 Pflanzenfamilien und knüpft dabei an jede Familie ein Stück aus der Anatomie und Physiologie der Pflanzen. Bei der ersten Familie (Narcissen) wird von der Pflanzenzelle gesprochen, bei der zweiten (Veilchen) von den Zellformen, bei der dritten (Stachelbeeren) von der Zellbildung, bei der vierten (Steinfrüchte) von den Verdickungsschichten der Zellen. Die zweite Abteilung (S. 149—180) giebt eine systematische Übersicht über das Pflanzenreich, mit den Algen beginnend. Dabei werden 100 Familien vorgeführt. Ausgabe B. ist eine Verkürzung der Ausgabe A. Alle drei Hefte sind schön ausgestattet, mit meist musterhaften Illustrationen versehen.

R. Bs.

Leitfaden für den Unterricht über Bau und Leben des menschlichen Körpers von F. Terks, Oberlehrer an der höhern Schule für Mädchen in Leipzig. Mit 64 Abbildungen nach der Natur, darunter 8 Tafeln in zweifarbigem Druck. Leipzig, Bibliograph. Institut. 1881. Preis 1 M.

Das Büchlein giebt auf 62 Seiten eine recht gute Bearbeitung der Anthropologie. Nicht lange Reihen von Namen werden vorgeführt, auch nicht der Bau der Organe, sondern die Funktionen derselben sind mit Recht genauer betrachtet worden. Überall ist auf die Gesundheitslehre gebührende Rücksicht genommen. Das Heftchen, welches von der Verlagshandlung sehr fein ausgestattet worden ist, sei hiermit empfohlen.

R. Bs.

Die Physik. Leitfaden zum Unterricht für Mittelschulen. Von Dr. Stüber. 2. Aufl. Magdeburg, Baensch. 1880. 1,20 M.

Nur ein Auszug aus einer größern Physik. Vom Lehrstoff ist kaum irgend etwas ausgeschieden worden; denn das nicht Ausgeführte ist doch durch einzelne Worte angedeutet. Da findet man chemisch. Feuerzeug, schottische Tänzer, Vexierbecher, Extraktpresse, anat. Heber, Kombinationston, hyperbolische, parabolische Spiegel, Cylinder- und Kegelspiegel, Polarisation, doppelte Brechung, Nicolsches Prisma u. s. w. Wir bezweifeln, daß das Buch den Vorschriften über Mittelschulen, die ja nur zwei Jahre zu diesem Unterrichte bestimmen, entspricht und bestreiten auf Grund langer Erfahrung die Möglichkeit, in der angegebenen Zeit den Stoff auch nur annähernd schulmäßig, d. h. bildend durchzuarbeiten. S. 4 findet sich der Satz: „Adhäsion ist die Kraft, vermöge welcher ein Körper den andern festhält.“ Das zweite Keplersche Gesetz tritt in der sonderbaren Form auf: „Die Himmelskörper durchlaufen in gleichen Zeiten gleiche Räume.“ S. 39 ist die Bemerkung über den Foucaultschen Versuch ungenau; denn es ist doch zwischen Orten auf dem Äquator und den andern Orten genau zu unterscheiden. Ungemeine Freude wird dem Leser übrigens eine wunderbare Entdeckung bereiten, die der Herr Verfasser gemacht hat. Er schreibt: „Ein Körper kann im Planspiegel nach allen Richtungen gesehen werden, da dieser nie ganz eben ist, sondern Erhabenheiten hat, welche die Lichtstrahlen nach allen Seiten zurückwerfen.“ A. H.

Technik der Experimentalchemie. Anleitung zur Ausführung chemischer Experimente beim Unterricht in niedern und höhern Schulen von Dr. Rud. Arendt. I. Bd. 11 Mk. II. Bd. 12 Mk. Leipzig, Voß.

Die Bände, welche einzeln zu haben sind, enthalten 800 gute Abbildungen und stehen in engster Beziehung zu des Verfassers „Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre“ und dessen Grundriß und Lehrbuch der anorganischen Chemie. Der erste Band enthält auf 100 Seiten in der Einleitung eine Darstellung der Stellung der Chemie im Gebiet des Unterrichts und der Bildung und hebt den Vorzug der Physik und Chemie gegenüber der Naturgeschichte scharf hervor. Darauf wird eingehend von der chemischen Anschauung und Beobachtung und der Gewinnung von chemischen Begriffen und Gesetzen unter Besprechung specieller Fälle gehandelt, sowie die bisherige Praxis des Unterrichts mit ihren Mängeln vorgeführt. Endlich bietet der Verfasser die Begründung des von ihm gewählten Lehrganges. Es folgt nun im allgemeinen Teil Beschreibung der Gerätschaften, Anleitung zu deren

Anfertigung und Belehrung über Einrichtung eines chemischen Lehrzimmers. Von S. 152 an wird nun alles gegeben, was sich auf den niedern Kursus bezieht. Sehr lesenswert ist darunter der Abschnitt „die Naturwissenschaft in der Volksschule", mit manchen Lehrproben versehen und unter Darlegung der Gesichtspunkte, welche die Behandlung des Stoffs beherrschen. Dann beginnt eingehende Anleitung zur Behandlung des in den „Materialien" gebotenen Stoffs mit Ausnahme der elektrischen Erscheinungen. Der zweite Band ist für den höhern Unterricht bestimmt. Bekanntlich hat der Verfasser, von pädagogischen Rücksichten geleitet, eine von der gebräuchlichen ganz verschiedene, von Bänitz nachgeahmte Reihenfolge des chemischen Lehrstoffs aufgestellt, und es dient vorliegendes Werk diesem Unterricht in ganz vortrefflicher Weise. Zugleich ist dasselbe mit Hülfe eines Registers leicht für jeden andern Gang zu benutzen. Daß man an Arendt für jeden Versuch einen zuverlässigen Berater hat, braucht man nicht noch besonders zu versichern. A. H.

Physikalische Aufgaben zur elementar-mathematischen Behandlung. Von O. Burbach, Seminaroberlehrer zu Gotha. 4. Aufl. 134 S. Gotha, Thienemann.

Das Buch soll ein Mittel zur klareren Auffassung und zur Anwendung der physikalischen Gesetze sein, also dieselbe Stellung zur Physik einnehmen wie die Aufgabenbücher zur Arithmetik. Die Notwendigkeit solcher Aufgaben ist längst gefühlt und anerkannt worden, so hat z. B. Reis in seiner Physik fast 800 Aufgaben. In vorliegendem Buche finden wir über 1400 Aufgaben verschiedenster Art. Daß in 11 Jahren 4 Aufl. nötig waren, bezeugt die große Brauchbarkeit der Sammlung. Wir empfehlen das Buch auch zum Selbststudium, da sich durch Lösung der Aufgaben am besten erproben läßt, ob man ein Kapitel wirklich gefaßt hat.

A. H.

Lehrbuch der Chemie mit besonderer Berücksichtigung der Mineralogie und Technologie. Von R. Waeber. 3. Aufl. Leipzig, Hirt und Sohn. 205 S. 2,50 Mk.

Vorliegendes Buch, besonders für Seminare bestimmt und für Lehrer, welche die Prüfung für Mittelschulen machen wollen, ist dem Referenten durch den Gebrauch beim Unterricht als sehr empfehlenswert bekannt. Die neue Aufl. hat Arsen und Antimon unter die Metalloide gebracht, sonst aber in der unorganischen Chemie nur geringe Änderungen zur bessern Erklärung einzelner Vorgänge erfahren. In der organischen Chemie dagegen finden sich die Kohlenstoffverbindungen in ganz neuer Reihenfolge dargestellt. Wir wünschen dem Buch wachsende Verbreitung und hoffen, daß der Verfasser dieselbe durch Beschränkung der Notizen aus der Mineralogie befördern wird. Bei dem geringen Maße von Zeit, welches die Seminare dem Unterricht widmen können, ist auch der Wegfall mancher Verbindungen, die nur der parademäßigen Vollständigkeit wegen aufgeführt sind, kein unberechtigter Wunsch. Im übrigen machen wir noch auf einige Punkte aufmerksam. Es wird S. 12 die Darstellung des Sauerstoffs aus atmosphärischer Luft durch physikalische Mittel erwähnt, aber nicht erklärt; folglich muß auch die Notiz fallen. Zu S. 16 „Ozon" vergleiche man „Naturforscher" 1881 S. 65. „Klafter" S. 53 giebt es nicht mehr. Arsen steht S. 54 bei den Metalloiden, wird aber dennoch Metall genannt. Die Notiz zur Rübenzuckerfabrikation (S. 22) muß fallen. Der Versuch 21 auf S. 24 wird nur

selten gemacht werden können. Der Fehler bei Sumpfgas S. 197 (4, 43) hat sich erhalten. A. H.

Illustriertes Realienbuch. Leitfaden für Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre für Volks- und Bürgerschulen. Von Fr. Polack. 10. Auflage mit 171 Abbildungen und 3 Karten. 15 Bogen. Berlin bei Theod. Hofmann. 75 Pf.

Kleines Realienbuch für einfache Schulverhältnisse mit 124 Abbild. und 3 Karten. Von demselben. 9 Bogen. Ebendas. 50 Pf.

Der Verleger hat den Preis des 1. Buchs nicht erhöht trotz zahlreicher kleiner Holzschnitte. Einige derselben sind freilich schlecht genug, z. B. das Bild Friedr. Wilh. IV. Der Inhalt ist fast ganz unverändert geblieben. Zur Orientierung über die pädagogischen Ansichten des Verfassers und die Beschaffenheit des Inhalts genüge die Hinweisung auf den Artikel d. Bl. vom Jahre 1881 „Zur Fabrikation der Leitfäden", in welchem eine frühere Auflage besprochen wurde. — Das „Kleine Realienbuch" enthält außer Geschichte, Geographie und Naturkunde auch noch auf 11 Seiten eine Raumlehre und auf 12 S. eine Sprachlehre. Daß diese Stücke zu den Realien gehören, ist eine neue Wahrheit. Die Qualität des kleinen Buches entspricht im ganzen der des illustrierten. A. H.

Leitfaden der Naturgeschichte u. Physik für Mittel-, Töchter- und Fortbildungsschulen und die Oberklassen der Bürgerschulen. In Verbindung mit Buschbaum, Grewe und Trenkner herausgegeben von J. C. N. Backhaus. 5. Aufl. Harburg a. d. Elbe, G. Elkan. 12 Bog. 50 Pf.

Die Bearbeitung der einzelnen Teile der Naturgeschichte ist sehr ungleichmäßig. Über Bau und Leben des menschlichen Körpers kommen (S. 1—5) unter der Rubrik „Bau- und Lebensverrichtungen der lebendigen Geschöpfe im allgemeinen" einige sehr dürftige Notizen. Das ist um so auffallender, wenn man damit etwa den Umfang der Botanik vergleicht. S. 6—45 enthalten eine kurze ganz systematische Darstellung des Tierreichs, wobei sogar bis zu den Familien der Insekten hinabgegangen wird. Einzelbeschreibungen giebt das Buch nicht, oft aber bloße Namenreihen. Auf S. 45 bis 128 folgt eine ausführliche Bearbeitung der Botanik. Unter A (6 S.) wird vom „Baue und Lebensverrichtungen der Pflanzen" gehandelt. Der Abschnitt giebt aber eigentlich nur eine Sammlung technischer Ausdrücke. Vom Leben der Pflanze vernimmt man blutwenig. Unter B (S. 51—61) folgt eine Tabelle zum Bestimmen der Familien. S. 61—69 kann man dieselben noch einmal nach dem Linné'schen System bestimmen. S. 69—128 folgen alsdann in systematischer Reihenfolge 119 Familien, die meisten mit analytischen Übersichten zum Bestimmen der Gattungen und Arten. Die Mineralogie (S. 128—140) enthält mehr Einzelbeschreibungen. Wer glaubt, daß in den genannten Schulen das Hauptziel des Unterrichts Fertigkeit im Bestimmen und eine systematische Übersicht sei, mag das Buch gebrauchen. In der Physik sind mehrere Darstellungen recht gut, die Verbindung der Erfahrungen der Schüler und der betreffenden Versuche ist oft musterhaft. Auffallend ist es, daß in § 2 folgende zwei Sätze auf einander folgen: „Alle Körper haben das Bestreben, sich der Erde zu nähern. — Man schließt daraus, daß die Erde eine Anziehungskraft besitzt, welche auf alle Körper wirkt." Der erste Satz legt die Ursache in die Körper, der zweite in die Erde; was soll da der Schüler glauben? Das Buch verzichtet auf den

Schmuck der Illustrationen, durch welche auch unbedeutende Sachen ansehnlich gemacht werden. Es setzt mit Recht voraus, daß die Naturkörper oder gute Abbildungen im Unterricht vorkommen und zwingt dazu, daß der physikalische Unterricht mit Hülfe von Apparaten gegeben und durch Zeichnungen des Lehrers erläutert wird. Ein solcher Zwang ist unter gewissen Umständen höchst wohlthätig. A. H.

Bilder aus Brehms Tierleben, systematisch geordnet auf 55 Tafeln in 5 Lieferungen. Leipzig, Bibliograph. Institut. 1881. 5 M.

Mancher Lehrer hat bei Benutzung von Brehms Tierleben gewiß den Wunsch gehegt, daß ein Teil der schönen Abbildungen für die Schule benutzbar gemacht würde. Die angezeigte Sammlung giebt die Hauptrepräsentanten der Familien und Ordnungen. Da jede Tafel nur Zusammengehöriges bietet und dabei einzeln zu 15 Pf. zu haben ist, so ist für die Bedürfnisse der einzelnen Schule leicht zu sorgen. Die Vortrefflichkeit der Bilder läßt die Herausgabe der Sammlung als ein dankenswertes Unternehmen erscheinen. A. H.

Anfangsgründe der Naturlehre für Volksschulen. Von A. Hummel, Seminarlehrer. 48 S. Halle, Anton. 1881. 30 Pf.

Der Verfasser erklärt sich für die bekannten Crügerschen Grundsätze und versteht es auch, den Stoff auszuwählen und zu beschränken. Nur will es dem Referenten stets erscheinen, als sei es ein vergebliches Bemühen, die Schüler einer Volksschule zum vollen Erfassen einer Lokomotive oder des Schreibtelegraphen führen zu wollen. Die Auffassung der Grundursache, klar und deutlich, ist für die Schule wesentlich; alles andere können wir getrost der eigentlichen Technik überlassen, die dafür zu sorgen hat, in welcher Weise die Kräfte am vorteilhaftesten überzuleiten und zu verwenden sind. Ebenso halte ich es für verfehlt, eine Theorie der Wärme und des Lichts in der Volksschule geben zu wollen. Alle Versuche, das Wesen der Wärme und des Lichts als ein Schwingen der kleinsten Teile eines Körpers zu erklären, scheitern daran, daß der Schüler unter „kleinsten Teilen“, unter „Schwingen um ihre Gleichgewichtslage“ u. s. w. sich absolut nichts vorzustellen vermag. Im übrigen gefällt dem Referenten das Buch besser als alle Hefte, welche ihm bisher über diesen Stoff zu Gesichte gekommen sind. Einige Bemerkungen können wir jedoch nicht unterdrücken. So heißt es gleich im Anfange: „Alle auf der Erde befindlichen Körper haben das Bestreben, sich der Erde zu nähern. Die Anziehungskraft der Erde heißt Schwerkraft.“ Das ist doch ein totaler Widerspruch. Der erste Satz spricht den Körpern ein Bestreben zu, der zweite Satz legt die Kraft in die Erde, wie es wirklich richtig ist. Die Körper haben in der That kein Bestreben, sich der Erde zu nähern; darum soll man den schiefen Ausdruck vermeiden. Das Grundgewicht ist nicht das kg, das zeigt schon sein Name, sondern das Gramm. Der Satz „Ungleichdichte Körper fallen in der Luft mit ungleicher Geschwindigkeit“ ist nur bedingt richtig. Auch ist der darauf folgende Versuch falsch begründet. Der Versuch mit dem gleicharmigen Hebel sieht ausgezeichnet einfach aus, in Wirklichkeit wird alles herunter fallen. Beim Nebenregenbogen heißt es, „da die Lichtstrahlen somit in dem Regentropfen einen weitern Weg zurücklegen, so verlieren sie an Helligkeit.“ Das ist aber doch gar nicht der Grund, sondern die mehrmalige Reflektion, bei welcher viel mehr Licht verloren geht als bei der einmaligen. A. H.

Anleitung zur qualitativen Analyse der wichtigsten Mineralverbindungen. Zunächst als Ergänzung zu Waebers „Lehrbuch der Chemie.“ Von Dr. W. Quehl. Leipzig, Hirt und Sohn. 30 S. 40 Pf.

Wer Mineralogie treiben und Mineralien selbständig bestimmen will, muß sehr häufig zur chemischen Analyse seine Zuflucht nehmen. Da die bezüglichen Notizen in Waebers Lehrbuch etwas sehr knapp ausgefallen sind, sucht diese Anleitung die Lücke für Mineralogie auszufüllen. Das billige Heftchen, welches etwa dem nach Rose gearbeiteten Leitfaden von Prof. Rammelsberg in seinen Zielen entspricht, wird für die Bestimmung der Mineralien gute Dienste leisten. A. H.

Kleines Lehrbuch der Landkarten-Projektion. Gemeinverständliche Darstellung der Kartenentwürfe für alle, die ihren Atlas wollen verstehen lernen, insbesondere für angehende Lehrer der Geographie. Von G. Coordes. Mit 60 Holzschnitten. Kassel 1882, bei Ferd. Keßler. 4 Bog. 1 M. 50 Pf.

Vorstehendes Büchlein enthält nach einer Einleitung die je nach Lage und Entfernung des Augenpunktes verschiedenen Globus-Projektionen, giebt dann die abwickelbaren Projektionen, die zur Grundlage den Cylinder oder den Kegel haben, und stellt zuletzt die modifizierten Kegelprojektionen dar, welche bei den Landkarten meistens in Anwendung kommen. Die Entwickelung ist einfach, klar, verständlich und wird bei jedem Falle durch gute Zeichnungen unterstützt. Den Schluß bilden Bemerkungen über Terrainzeichnung und die Einrichtung eines Atlas so wie Tabellen, welche sich auf Kartendarstellung beziehen. Der Preis ist mit Rücksicht auf die zahlreichen saubern Zeichnungen gering. A. H.

Mathematische Geographie für gehobene Bürger- und Mittelschulen, insbesondere für Präparandenanstalten und Seminare. Von J. Lorch, Seminarlehrer in Dillenburg. 3. Aufl. Leipzig, Dürr. 48 S. 1 M. 50 Pf.

Wem das kleine Lehrbuch der astr. Geographie von Wetzel (10 Bog.) für seine Schüler zu viel bietet, dem kann man das vorliegende Heft empfehlen. Es beschränkt sich auf die Erde und unser Planetensystem. Die Darstellung ist einfach und die Auswahl der behandelten Stücke meist glücklich. Der Lehrer an der Mittelschule wird wohl die Veränderung der Lage der Erdachse (S. 15) und das damit verbundene Fortrücken des Frühlings- und Herbstpunktes (S. 23) in seinem Unterricht übergehen müssen. Foucaults Pendelversuch ist zerrissen mitgeteilt (S. 11 und 13). Figur XIII ist falsch. Die zu geringe Zahl der Planeten (S. 35) und die Notiz über die Umlaufszeit des Enkeschen Kometen ist leicht zu verbessern. „Partielle Sonnenfinsternisse werden fast gar nicht bemerkt“ ist ein mißverständlicher Ausdruck; der Verf. will wohl sagen, daß sie die Tageshelligkeit wenig vermindern. A. H.

Kleiner Handatlas für die Volksschulen des Reg.-Bezirks Düsseldorf (Köln, Aachen, Koblenz, Trier, Münster, Minden, Arnsberg). Mit besonderer Berücksichtigung der Heimats- und Vaterlandskunde. Von J. L. Algermissen. 8 Karten in Farbendruck. Köln, Aug. Jos. Tonger. 1879. 35 Pf.

Die Ausgaben unterscheiden sich durch die betreffende Bezirks- resp. Provinzialkarte, in den andern Karten — Preußen, deutsches Reich, Europa, Planigloben — stimmen sie überein. Der Titel versichert, entworfen „unter Benutzung eines ausgedehnten Materials und der

freundlichen Beihülfe vieler erfahrener Schulmänner." Trotz dieser Versicherung und des billigen Preises können wir die Arbeit wegen ihrer vielen Fehler nicht empfehlen. Im Reg.-Bez. Düsseldorf ist der Rhein unterhalb Orsoy mehrmals falsch gezeichnet. Die Quellen der Neers und der Nette (Wette) sind ganz falsch angegeben. Die Kreisgrenze ist zwischen Dahlen und Wickrath falsch. Die Eisenbahn zwischen Gladbach und Roermond geht in Wirklichkeit in Rheydt von der B. M.-Bahn ab und führt über Dahlen, die Karte läßt sie in Gladbach auf dem Rh. Bahnhof beginnen und führt sie über Haardt (derselbe Fehler ist auf der Karte des Aachener Bezirks). Daß der alte Rhein (die Mörse) bei Ürdingen an zwei Stellen aus dem Rhein hervorbricht, dabei den Rheindamm und zwei Eisenbahnen unterminiert und weit westlich von Mörs seinen Lauf nimmt, muß die armen Bewohner jener Gegenden mit Entsetzen erfüllen. Auf der rechten Rheinseite ist der Lauf der Düssel falsch. Nach der Karte geht sie zweimal unter der Bahn Steele-Vohwinkel her und bekommt den Namen Kittelbach, während ein Bach von Hilden her mit ihrem Namen versehen wird. Der Angerbach soll in Neviges entspringen und ganz gegen die Natur anderer Wasser die Höhe bei Neviges ersteigen. Die Emscher soll bei Ruhrort mit der Ruhr in Verbindung stehen. Von Mülheim am Rhein läßt die Karte eine Bahn durch das Thal der Dhünn nach Wermelskirchen gehen. Auf der Karte von Preußen entspringt die Saale im Kreise Suhl und übersteigt den Thüringerwald. Bei Europa finden wir, daß die Garonne auf den Sevennen beginnt, daß die Marne der Oberlauf der Seine ist. Daß der Kongofluß falsch gezeichnet ist, gehört sich seit 1879 nicht mehr. Wir verzichten darauf, noch weitere Fehler der flüchtigen Arbeit aufzuzählen. A. H.

Anfangsgründe der Arithmetik und Algebra für Mittelschulen und verwandte Lehranstalten. Von H. Tödter, Lehrer. II. Teil. 52 S. 2. Aufl. Stade, Schaumburg. 1881. 70 Pf.

Das Heft enthält Verhältnisse und Proportionen, Gleichungen vom 2. Grade, Progressionen, vermischte Aufgaben. Die vorliegende Auflage ist um eine mäßige Zahl von Aufgaben bereichert, hat aber sonst nur geringe Veränderungen erfahren und ihren knappen Ausdruck behalten. Die Hauptsätze sind durch Anwendung der fetten Schrift noch nachdrücklicher hervorgehoben worden als in der ersten Auflage. A. H.

Lehrbuch der Mathematik für Gymnasien, Realschulen und andere höhere Lehranstalten. Von Dr. J. R. Boymann. I. Teil: Geometrie der Ebene. 9. verb. Aufl., besorgt von Dr. C. Werr, Oberlehrer am Gymnasium zu Koblenz. Düsseldorf, Schwann. 1880. 2 Mk.

Dieses verbreitete, mit vielen Aufgaben versehene Buch, welches in den letzten 13 Jahren 5 Auflagen erlebte, erscheint wesentlich in der frühern Gestalt. Hin und wieder sind Beweise schärfer gefaßt worden und es ist in Übereinstimmung mit dem sonst beobachteten Verfahren auch bei der Ähnlichkeit die genetische Erklärung der sachlichen vorgestellt worden. Die Behandlung der Parallelen ist etwas verändert; sie geht von der Erklärung aus: „Zwei gerade Linien in einer Ebene heißen parallel, wenn die eine sich ohne Drehung in die Lage der andern bringen läßt." Der Herausgeber beruft sich dabei auf das Zeichnen und das dabei vorkommende Fortschieben des Winkeldreiecks längs des festliegenden Lineals und behauptet, daß der drehungslosen Verschiebung einer Linie nicht schon die

Vorstellung von parallelen Linien zu Grunde liege. A. H.

Theoretisch-praktisches Handbuch für den Anschauungsunterricht. Mit besonderer Berücksichtigung des Elementar-Unterrichts in den Realien. Von Fr. Harder, Hauptlehrer. 528 S. 8. Aufl. Altona, Hammerich. 1880.

Die Einleitung bestimmt das Wesen des Anschauungsunterrichts genauer und umschreibt das dazu gehörige Gebiet samt dem Lehrverfahren. Das Buch zerfällt in 8 Abschnitte. Der 1. Abschnitt giebt die ersten Unterredungen mit neuen Schülern über Schule, Wohnhaus, Bewohner, Wohnort und Menschen in denselben; der 2. beschäftigt sich mit dem menschlichen Körper und der Seele; Abschnitt 3—7 führen Tier, Pflanze und Mineral vor; der 8. giebt Grundlagen für Geographie, Naturlehre und Heimatkunde. Zuerst finden sich in jedem Abschnitt speciell bearbeitete Stücke, später kommen nur kürzer gefaßte. Das Werk ist für Lehrer an Unterklassen — in manchen Partieen auch für Lehrer an Mittelklassen — sehr empfehlenswert und bietet zu einer speciellen schriftlichen Präparation wesentliche Hülfe. Daß der Verfasser oft provinzielle Ausdrücke gebraucht, schadet nicht, es soll vielmehr den Lehrer veranlassen, sich um diejenigen Namen zu kümmern, die an seinem eigenen Wohnort zur Bezeichnung der Dinge benutzt werden. Aufgefallen ist uns die Bezeichnung Kalkpfeife statt Thonpfeife. Königswasser (S. 402) heißt aqua regia oder regis, aber nicht spirit. nitri. Auf S. 407 u. 409 muß es Thonschiefer, nicht Schieferthon heißen; aus Schieferthon kann man keine Tafeln machen. A. H.

Repetitorium zur Prüfung für Seminaristen und Lehrer. Von Dangschat. I. Teil: Religion. Halle, Anton. 1 M.

Wenn jemand seine Sache sonst ordentlich gelernt hat, so mag ihm ein gutes Repetitorium wohl kurz vor dem Examen noch einmal gute Dienste thun. In dem vorliegenden Buche ist die biblische Geschichte und Bibelkunde im ganzen gut, die Kirchengeschichte sehr dürftig, der Katechismus wohl kaum genügend behandelt. G. H.

Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in Volksschulen. Mit kurzgefaßter Geographie und einer Karte von Palästina. Von Völker. Berlin, Nicolaische Buchh. 1881. 0,20 M.

Nach einigen Reimgebeten folgen 20 nicht immer mit Recht veränderte Kirchenlieder, 6 Psalmen (1, 23, 90, 103, 121, 139, 1—12), die 5 Hauptstücke mit lutherischer Erklärung, ca. 270 Sprüche zum Katechismus, eine Zeittafel zur biblischen und Kirchengeschichte, das Verzeichnis der biblischen Bücher, eine kurze Nomenklatur über die Geographie Palästinas, eine Angabe der sonntäglichen Perikopen und endlich eine „Anordnung des Gedächtnisstoffes nach Schulklassen“. G. H.

Aus der Welt des Gebets. Von Monrad. Deutsch von Michelsen. 7. Aufl. Gotha, Perthes. 1882. 3 M.

Liebe Kollegen! Wir beschäftigen uns viel mit pädagogischen Fragen, mit Erziehungs- und Unterrichtslektüre, suchen durch Theologie und Philosophie geeignete Grundlagen für unsere pädagogische Wissenschaft zu gewinnen, studieren auf den Gebieten des Wissens, soweit sie uns zugänglich sind, fleißig weiter: das ist notwendig und heilsam. Aber wie steht es mit unserem Gebetsleben? Ist das Ora et labora für uns vielleicht oft nur eine schön klingende

Redensart? Das Buch von Monrad ist so recht geeignet, uns das Gewissen zu schärfen, und dies nicht bloß in gewöhnlich sogenannter erbaulicher Weise, sondern auch ganz besonders dadurch, daß es uns hineinführt in die Tiefe der göttlichen Heilsgedanken und so auch dem Bedürfnis nach denkender Erhebung und Durchdringung dieser Gedanken anregend und fördernd entgegenkommt. Nehmt, leset und — thut darnach!

G. H.

Evangelische Schulandachten. Von Erbach. Düsseldorf, Bagel.

Etwa 45 Schriftstellen, ohne erkennbaren inneren Zusammenhang ausgewählt. Die Gebete zu denselben sind nur wenig im Anschluß an die betr. Bibelworte gehalten, zum Teil auch in einer dem Ref. nicht recht zusagenden Fassung. Ref. ist bei Andachten, die mit Schülern zu halten sind, allerdings im allgemeinen mehr für feststehende Gebete und besorgt nicht, daß dieselben schließlich gedankenlos gebetet werden, wenn nur der Lehrer in der rechten Weise betet. Sollen es aber freie Gebete sein, so müssen sie auch recht eng an das Schriftwort angeschlossen werden, gewissermaßen eine betende Rekapitulation desselben sein. G. H.

Hülfsbuch für den evangelischen Religions-Unterricht in den oberen Klassen höherer Schulen. Von Noack. 14. verbesserte Auflage. Berlin, Nicolai. 1882. 1,60 M.

Ein sehr empfehlenswertes Büchlein, welches a) die Bibelkunde, b) die Kirchengeschichte, c) die evangelische Glaubenslehre enthält und in einem Anhange a) die wichtigsten Unterscheidungslehren der christlichen Konfessionen, b) eine Übersicht über die wichtigsten evangelischen Kirchenlieder, c) eine kurze Darlegung des christlichen Kirchenjahres, d) die ökumenischen Glaubensbekenntnisse, e) die Augsburgische Konfession (Art. 1—12, deutsch u. lateinisch) und f) eine Tabelle zur biblischen u. Kirchengeschichte giebt. Kritische Fragen sind hie und da berührt, doch wohl keine über das Maß hinaus, in welchem es die Bestimmung des Buches zuläßt, wenn sich auch über die sachliche Berechtigung dieser Bemerkungen streiten läßt. Auch sonst möchten wir hier und da einen Ausdruck oder eine Angabe beanstanden. Psalm 40 und 70 sind nicht doppelt vorhanden, sondern Ps. 70 ist nur (im wesentlichen) ein Teil von Ps. 40. — Bleibt wirklich der „Prediger“ (Salomo) in pessimistischer Anschauung? — Kann man wirklich von Jes. 40—66 sagen, daß es „sehr weitschweifige Reden“ seien? — das Buch Jona eine „didaktische Dichtung“ zu nennen, können wir mit Rücksicht auf die betr. neutestamentlichen Stellen uns nicht entschließen. — Daß die Vermutung einer zweiten römischen Gefangenschaft „keine geschichtliche Begründung“ hat, ist doch wohl noch nicht ganz ausgemacht. — Von Zinzendorf und der erneuerten Brüdergemeinde in den Paragraphen „Ausartung des Pietismus“ zu reden, erscheint Ref. nicht richtig. — „Religion ist Gottesgemeinschaft, also eine Sache des Gefühles, die aber auch das Denken und Wollen des Menschen beherrscht“ — was ist das für ein „also“ und für ein „aber“? — „Nicht mit dem Verstande ist Gott zu erkennen, sein Dasein ist vielmehr eine dem Glauben gewisse Thatsache, bestätigt durch Gottes Selbstoffenbarung“: diesen Satz möchte Ref. nicht unterschreiben, denn a) in dem gewöhnlichen Sinne des Wortes „erkennen“ können und sollen wir Gott (*πίστει νοοῦμεν* Ebr. 11, 3; die *πίστη* ist nicht das Mittel, sondern die Bedingung des *νοεῖν*, das Mittel ist der *νοῦς*). Verf. hat wohl sagen wollen, daß sich Gottes Dasein nicht allein mit dem Verstande beweisen lasse. Und

b) Gottes Dasein ist nicht eine dem Glauben gewisse Thatsache, welche durch Gottes Selbstoffenbarung nur bestätigt würde, so daß sie also auch ohne dieselbe u. vor derselben bereits vorhanden wäre; sondern durch Gottes Selbstoffenbarung wird unter Voraussetzung der entsprechenden Seelenverfassung (der πίστη) das religiöse Bewußtsein vom Dasein Gottes geweckt, genährt und gepflegt. — Der Satz: „Gott offenbart sich als Vater in der Schöpfung, als Sohn in der Erlösung, als heiliger Geist in der Aneignung des Heils; dennoch ist dies keine Trennung des einen göttlichen Wesens, denn dem Sohne wird von der Schrift die Mitwirkung bei der Schöpfung zugeschrieben rc." sollte in einem Buche, welches für geförderte Schüler geschrieben ist, wohl so lauten: Gott offenbart sich als Dreieiniger in allen seinen Offenbarungen, in der Schöpfung, Erhaltung und Regierung, in der Erlösung und in der Heiligung (in der Aneignung des Heiles), denn alles was der Vater thut, das thut er durch den Sohn im heiligen Geist. Aber für unser (populär) religiöses Bewußtsein tritt uns in der Schöpfung, Erhaltung und Regierung mehr die Thätigkeit des Vaters, in der Erlösung mehr die des Sohnes, in der Heiligung mehr die des heiligen Geistes entgegen. — Die Höllenfahrt möchte Ref. nicht allein zum Stand der Erniedrigung rechnen. Wenn der Verf. sagt: „Die Höllenfahrt gehört zum Stande der Erniedrigung, da sie Christum als menschlichen Schicksals teilhaftig zeigt und außerdem ein Werk dienender Liebe ist," so möchte Ref. bemerken, daß beide Gründe unzureichend seien, indem ja auch unser Zustand nach dem Tode, wenn wir im Glauben abgeschieden sind, nicht allein ein Zustand der Entbehrung unsers Leibes, sondern zugleich auch ein Zustand der Erhöhung ist (Phil. 1, 21 ff.) und indem ja das Werk des erhöhten Heilandes an seiner Kirche neben seiner herrlichen Majestät auch noch von seiner dienenden Liebe zeugt. — Als „Kern des Erlösungswerkes Christi" möchte Ref. nicht allein den Tod, sondern zugleich mit die Auferstehung des Herrn Jesu bezeichnen (Röm. 4, 15). G. H.

Katechismus-Ausführung. Von Haß. Königsberg in Preußen, Kommissionsverlag von Gräfe u. Unzer. 1881. 0,75 M.

Katechismus-Ausführung für ältere Schüler und Konfirmanden. Von Haß. Königsberg in Preußen, Im Selbstverlage des Verf. 0,15 M.

Dem erstgenannten Büchlein ist ein Prospekt beigelegt mit einer Anzahl von Empfehlungen, die allerdings mehr oder weniger auch Bedenken gegen die Fassung des Buches aussprechen. Ref. glaubt, daß dasselbe in seiner knappen Fassung, bei welcher vieles nur andeutungsweise und doch in einer nicht gerade sehr einfachen Weise ausgesprochen ist, vielen Lehrern (Geistlichen wie Nichtgeistlichen) nicht die erwünschte Ausbeute geben wird. Auch sachlich können wir nicht immer zustimmen, so z. B. wenn in dem kleineren Büchlein S. 25 gesagt wird: „Das katholische Wunder der Verwandlung (der Elemente im heil. Abendmahl) hält an der Auffassung fest, daß der Herr die Gabe der Wunderwirkung, die er ausschließlich dem Kreise der mit ihm lebenden gläubigen Jünger für die Anpflanzung seines Reiches übereignet hatte, für die ganze weitere Kirche (in ihren amtlichen Trägern) wie die Gabe der Sündenvergebung und der irrtumsfreien Lehre gemeint habe: eine Auffassung, aus welcher auch die Lehre von der Macht bleibenden persönlichen Absolution vor dem heiligen Abendmahl hervorgeht (Beichte), also, daß der Christ, als der bereits von Sünden gereinigte den Leib des Herrn empfängt" rc. Dieser

Satz giebt zugleich ein Beispiel der Darstellungsweise des Verfassers, welche „für ältere Schüler und Konfirmanden" wohl kaum recht eingänglich sein dürfte.

G. H.

Einfache, leichtverständliche Erklärung des kleinen Katechismus D. Luthers in der Oberklasse, resp. den oberen Klassen der Land- (und vier- bis fünfstufigen Stadt-) Schule. Ein Handbuch für Lehrer. Von Kneist. Eisleben, Mähnert. 1880. 2 M.

Es wäre wohl zu viel behauptet, wenn man dieses Buch als eine Bereicherung der Litteratur der Katechismuserklärungen bezeichnen wollte. — „Nachschrift" zum „Vorwort": „Mit besonderer Genugthuung bemerke ich hiermit, daß die vorliegende Arbeit, die ersichtlich schon unter dem Kultusministerium Dr. Falk fertig gestellt, aber nicht veröffentlicht ist, im Hinblick auf die maßgebenden Gesichtspunkte des jetzigen Kultusministeriums, v. Puttkamer, vollständig hat unverändert bleiben können."

G. H.

Handbuch der evangelischen Religionslehre nach Ordnung des kleinen Katechismus Luthers für Lehrerbildungsanstalten, zugleich ein Hülfsmittel f. d. Volksschulunterricht. Von Bünger. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing. 1882.

Das Buch ist geschickt angelegt und auf Grund der in der Vorrede dargelegten Grundsätze, denen Ref. zustimmt, ausgeführt. In Einzelheiten würde Ref. freilich gar vieles anders gewünscht haben.

G. H.

Verzeichnis der zur Recension eingesandten Bücher.

(Schluß.)

Musik.

Lützel, 2- und 3stimmige geistliche Chorgesänge. 0,60 M.

— —, Liederkranz, Sammlung ein- und mehrstimmiger Lieder. 1. Heft. 1. und 2. Schuljahr. 0,20 M. 2. Heft. 3. und 4. Schuljahr. 0,30 M. 3. Heft. 5. 6. und 7. Schuljahr. 0,35 M. Kaiserslautern, J. J. Tascher.

Lieder für die Volksschule, von Lehrern des Kreises Essen. 2. Teil. Mittelstufe. Essen, G. D. Bädeker. 0,30 M.

Schwaiger, Kleine Gesanglehre. 3. Aufl. Augsburg, B. Schmidt. 0,35 M.

Frank, Tonkünstler-Lexikon. 7. Aufl. Leipzig, C. Merseburger. 1 M.

Schubert, Der praktische Musikdirektor. 3. Aufl. Ebend. 0,90 M.

— —, Die Violine. 3. Aufl. Ebend. 0,90 M.

Widmann, Chorgesang-Studien für höh. Mädchenschulen. Ebend. 1,60 M.

Widmann, Die strengen Formen der Musik. Ebend. 2,70 M.

Ballien, Vierstimmige Chorlieder für höhere Schulen. 2. Aufl. Selbstverlag, Berlin, Kreuzbergstraße 2. 4,50 M.

Albert, Deutsche Lieder für Schule und Haus. 15. Aufl. Altenburg, Oskar Bonde. 0,40 M.

Bender, Chorgesangschule. J. Zwißler, Wolfenbüttel. 0,30 M.

Becker, Deutscher Männerchor. Komplet in 18 Heften à 0,25 M. Neuwied, Louis Heuser.

Seitz, Ausgewählte Grab- und Trauer-Gesänge. 2 Hefte, geb. à 1 M. Zu beziehen durch den Herausgeber, Hof a. d. S.

Düfel, Liederbuch für Mittel- und Oberklassen der Volksschule. Koburg, Sendelbach.

Muermann, Deutschlands Sänger. 2. Aufl. Minden, C. Marowsky.

Zimmer, Die deutschen evangelischen Kirchengesangvereine. Quedlinburg, C. Fr. Vieweg. 1 M.

Kienholz und Lindemann, Deutscher Liederhain. 19. Aufl. Potsdam, Aug. Stein. 0,50 M.

Schärtlich und Lange, Evangelisches Choralbuch mit Vor- und Zwischenspielen. 6. Aufl. Potsdam, Aug. Stein. 6 M.

Brähmig, Ratgeber für Musiker und Freunde der Tonkunst. 2. Aufl. Leipzig, C. Merseburger. 1 M.

Wohlfart, Der angehende Klavierstimmer. Ebend. 0,90 M.

Fremde Sprachen.

Wiemann, Englische Schülerbibliothek. 13. Bändchen. Columbus by Cooper. 14. Stories for my children. Gotha, Gustav Schlößmann.

— —, Materialien zum Übersetzen ins Französische. 1. Bändchen: Geschichte Preußens von 1640—1786. Ebend.

Hummel, Auswahl französischer Gedichte. Ebend. 1,20 M.

Kamp, Frankreichs schönste Kinderlieder und Jugendgedichte. Gütersloh, C. Bertelsmann.

Histoire abrégée de la guerre d'Allemagne en 1870 & 71. A l'usage de la jeunesse allemande. Wittenberg, Herrosé. 0,60 M.

Töppe, La lettre française. Zum Gebrauch für Töchterschulen ꝛc. Leipzig, Renger. 1,50 M.

Ricard, Lehrbuch der franz. Sprache für Bürgerschulen. III Teile. Prag, Gust. Neugebauer.

Baskerville, Praktisches Lehrbuch der englischen Sprache. 16. Aufl. Oldenburg, Gerh. Stalling.

Benecke und d'Hargues, Französisches Lesebuch. 2. Aufl. Potsdam, Aug. Stein.

Siegl, Die Formenlehre des französischen Zeitwortes. Wien u. Leipzig, J. Klinkhardt.

Richter, Ausgewählte Dramen von Corneille. Ebend.

Verschiedenes.

Postels Lehrerkalender für 1883/84. Breslau, E. Morgenstern. 1,20 M.

Das Wissen der Gegenwart. 1. Band. Gindely, 30jähriger Krieg. 2. Band. Klein, Witterungskunde. Leipzig, G. Freytag. Geb. à 1 M.

Martius, Die innere Mission, ihre Bedeutung und ihr Wesen, ihr Verhältnis zu Kirche u. Staat. Gütersloh, C. Bertelsmann.

Stobbe, Regelverzeichnis für den Handarbeitunterricht. Leipzig, Hoffmann u. Ohnstein.

Fritzsche, Leitfaden der Mythologie. Wismar, Hinstorff.

Gasser, Gesundheitspflege der Schüler. Wiesbaden, Limbarth.

Bauer, Samml. v. Neujahrswünschen ꝛc. Ulm, Ebner. 3. Aufl. 0,50 M.

Deutsche Bildungs-Warte. 2. Band. Geschichte u. Charakteristik der Geologie. Berlin, Kogge und Fritze. 1,50 M.

Schröer, Wider die Schulsparkassen. Wittenberg, Herrosé. 1 M.

Dorph, Grundriß der Mythologie. Aus dem Dänischen. Neuwied, Louis Heuser.

Kümpel, Das Spiel der Jugend. Hildburghausen, Gadow. 1 M.

Rißmann, Geschichte des Arbeitsunterrichtes in Deutschland. Gotha, Thienemann. 1,20 M.

Kühne, Der deutsche Sagenstoff. 2. Aufl. Neuwied, L. Heuser.

Durmayer, Einführung in die Götter- und Heldensage. Nürnberg, Korn. 0,80.

Meyer, Die Gerät- und Gerüstübungen. Celle und Leipzig, Schulze. 0,80 M.

Kesselring, Jugendsparkassen. München, Oldenbourg.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang März 1883.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Zur Methode des botanischen Unterrichts mit besonderer Rücksicht auf den Lehrstoff.

Vortrag, gehalten in der naturwissenschaftlichen Sektion der Frankfurter „Allgem. Lehrerversammlung"; Juni 1882.

Von Friedr. Schaefer.

Meine Herrn! Wenn ich es heute Abend unternehme, Sie über den botanischen Unterricht und besonders über seinen Lehrstoff zu unterhalten, so muß ich einleitend Ihre Aufmerksamkeit kurz auf die Aufgabe und Stellung lenken, welche diesem Unterrichte nach meiner Überzeugung zukommt. Allerdings ist der botanische Unterricht ein Zweig des gesamten naturkundlichen Unterrichts und nimmt somit teil an dessen Gesamtaufgabe. Er nimmt jedoch innerhalb dieses Rahmens eine gesonderte, eigentümliche Stellung ein; und aus dieser ergiebt sich folgerichtig noch eine Sonderaufgabe.

Hinsichtlich der Gesamtaufgabe des naturkundlichen Unterrichtes schließe ich mich ganz der Meinung Roßmäßlers an. Roßmäßler formuliert dieselbe etwa folgendermaßen: Heimischmachen in der irdischen Heimat; darum Auffassung der Natur als eines einheitlichen, organischen Ganzen, möglichst einheitlicher Betrieb, möglichst wenig Sonderung in einzelne Fächer. Besonderes Gewicht wird auf die eigene Naturerfahrung, auf das Sichhineinleben in die Natur gelegt; das einzelne Naturobjekt soll auch nach seiner Stellung im Ganzen, nach seinen Beziehungen zu den andern Naturkörpern ins Auge gefaßt werden. Nur so gelangt der Mensch zu wirklicher Naturerkenntnis. Daneben gehört aber zum Heimischmachen in der Natur noch das andere, daß wir die Beziehungen der Naturkörper zu unserm eigenen Leben kennen. Es sollte uns füglich kein Naturobjekt, das in unserm Leben eine, wenn auch geringfügige Rolle spielt, ganz unbekannt sein: wir bedürfen auch einer gewissen Summe von Naturkenntnissen.

Also, um die beiden Stichwörter noch einmal zu gebrauchen: die Naturkunde hat zur Aufgabe: Naturerkenntnisse und Naturkenntnisse. Ich brauche wohl nicht hinzuzufügen, daß der Umfang der naturkundlichen Bildung abhängig sein muß

von dem Charakter der Schulanstalt, vom Alter der Zöglinge, sowie von dem Bildungsbedürfnisse derselben, welches zumeist von dem künftigen Lebenskreise abhängig sein wird.

Die Forderung von Naturerkenntnissen und Naturkenntnissen deckt sich annähernd mit den Anschauungen Dörpfelds. Dieser Pädagoge war meines Wissens der erste, welcher mit der ihm eigenen Klarheit und Schärfe diese beiden Seiten des naturkundlichen Unterrichts hervorhob und ihre unterrichtliche Berücksichtigung in die Forderung kleidete: Einzelne Naturkörper sind eingehend zu betrachten, viele sind notizenmäßig kennen zu lernen, wobei das eine das andere unterstützen und fördern soll. Ich möchte mich in dieser Hinsicht ganz auf Dörpfelds Schultern stellen.

Sie haben aber die Frage auf den Lippen: Wie verträgt es sich mit diesen Anschauungen, daß wir heute hier von einem gesonderten botanischen Unterrichte und einem gesonderten Lehrstoff dafür hören sollen?

Zunächst, meine Herrn, könnte Roßmäßler dahin mißverstanden werden — und er selbst scheint mir das zu begünstigen —, daß allenaturkundlichen Disciplinen in buntem Durcheinander gelehrt werden sollten. Nun brauchen und dürfen wir in den allgemeinen Bildungsanstalten, die für das Leben unmittelbar vorbereiten, von der einklassigen Volksschule bis zur neunklassigen höhern Bürgerschule herauf durchaus nicht die Naturkunde in Zoologie, Botanik, Mineralogie, Geologie, Physiologie, Physik, Chemie u. s. f. trennen; die Scheidung in Naturgeschichte*) und Naturlehre genügt völlig. Aber gegen eine Vermengung alles naturkundlichen Lernens sprechen bekannte sachliche und methodische Gründe.**)

Was mich aber besonders veranlaßt, heute nur über den botanischen Unterricht zu Ihnen zu sprechen, ist der Gedanke an die eigentümliche Stellung, welche nach meiner Überzeugung dieser Unterricht im gesamten naturkundlichen Unterrichte einnehmen kann und einnehmen sollte, woraus denn eine eigentümliche Aufgabe für denselben erwächst.

Die Betrachtung der Pflanzen ist unstreitig leichter als die der Tiere; die Lebensvorgänge sind dort eben einfacher und liegen mehr vor Augen. Damit soll nun nicht gesagt sein, daß der Pflanzenkunde mehr Bildungswert zukomme als der Tier- und Mineralienkunde. Ich glaube aber, daß diese beiden Fächer nur in den oberen Klassen der höheren Schulen — sofern ihnen dort die nötige Zeit gegönnt wird — ihren ganzen Bildungswert zur Geltung bringen können. In

*) Ich bin nicht für den immer mehr sich verbreitenden Ausdruck: Naturbeschreibung; über meine Gründe wird das Folgende genugsam Licht verbreiten.

**) Es scheint mir noch eine offene Frage, die eine genaue Überlegung verdient, ob man die der Naturkunde zugewiesene Zeit nicht von Mitte März bis Mitte Oktober ganz, oder doch größtenteils der Naturgeschichte, die übrige Winterszeit ebenso der Naturlehre widmen sollte. Für jetzt möchte ich diese Frage nur anregen.

den niedern Schulen, die ja unmittelbar für das Leben vorbereiten, scheint mir die Sache anders zu liegen. Hier sollte nach meiner Auffassung die Pflanzenkunde den Anknüpfungspunkt für den gesamten naturkundlichen Unterricht bilden. Blicken Sie doch hinaus: die Pflanzendecke macht die Landschaft erst heimisch, giebt der Gegend erst Reiz; sie zieht die Augen auf sich und veranlaßt so die Betrachtung dessen, was unter ihr liegt und was auf ihr lebt. Auch im Unterrichte weisen uns die Standorte der Pflanzen auf die Zusammensetzung sowohl, als auch auf die Konfiguration des Bodens hin; hier liegt also der beste Ausgangspunkt für mineralogische Beobachtungen und Unterweisungen. Ebenso geben die Pflanzen vielfache Gelegenheit zum notizenmäßigen Kennenlernen und ebenso zu eingehenden Beobachtungen vieler Tiere. Selbstverständlich müssen auch in diesen Schulen die wichtigsten Entwickelungsformen des Tier- und Mineralreichs selbständig und im Geiste der genannten Fächer behandelt werden. Also nicht in einseitiger Überschätzung der Pflanzenkunde, sondern in Rücksicht auf das praktische Leben und die Forderungen einer rationellen Schulpraxis möchte ich die Einführung in das Verständnis des Pflanzenlebens gewissermaßen als naturgeschichtliches Bildungscentrum aufgefaßt wissen. Damit ist aber die Sonderaufgabe des botanischen Unterrichts genügend angedeutet.

Sehen wir nun zu, welche methodischen und stofflichen Forderungen aus dem Anteil des botanischen Unterrichts bei der Lösung der naturkundlichen Gesamtaufaufgabe der Schule hergeleitet werden müssen.

Ich bezeichnete die eine Aufgabe, welche zu lösen ist, mit dem Stichworte: Naturkenntnisse. Das heißt in Anwendung auf die Pflanzenkunde: Der Zögling soll möglichst viele Pflanzen kennen lernen; ihre Namen, ihre hervorstechenden Eigenschaften sowie ihre Beziehungen zu seinem Leben soll er wissen. Das ist leicht zu erreichen durch notizenmäßiges Lernen. Aber, verhehlen wir uns das nicht, meine Herrn, es ist für die persönliche Ausbildung des Zöglings damit wenig, beinahe garnichts erreicht. Was hat der Mann, der die ausgedehntesten Kenntnisse in dieser Beziehung besitzt, der vielleicht Jahre seines Lebens dafür geopfert hat und um dieser seiner Kenntnisse willen bewundert, ja beneidet wird, was hat er gewonnen?

Welchen Einfluß hat dieses (noch so bedeutende) Wissen auf die Ausbildung seines Urteils über die Lebenserscheinungen der Pflanzen, über die Bedingungen und Formen ihres Wachstums gehabt? Einen sehr geringen! Was trägt nun gar ein solches Wissen zur Entwickelung einer einheitlichen, in sich fest gegründeten und dem christlich-religiösen Bedürfnisse entsprechenden Weltanschauung bei? O, man kann damit glänzen, sich wohl gar einreden, man verstünde Botanik, man fühlt sich sogar leicht versucht, Leitfäden und Floren zu verfassen, um andern solches Wissen leichter zugänglich zu machen. Aber, meine Herrn, der wirkliche Fachmann sieht auf den ersten Blick, wie es steht: solche Bücher unterscheiden sich von an-

dern derartigen meistens nur durch andere Anordnung und andere — Satzkonstruktionen.

Früher einmal*) glaube ich Ihnen gezeigt zu haben, daß das Kausalitätsbedürfnis das eigentlich Treibende ist in der Ausbildung des menschlichen Geistes, daß in seiner Befriedigung das Geheimnis jeder tiefern geistigen Ausbildung liegt. Wenn der botanische Unterricht seine ganze Aufgabe richtig lösen und auch zur Naturerkenntnis anleiten will, dann darf das Benennen und meinetwegen auch das Gruppieren der Pflanzen nur mehr nebensächlich getrieben werden, sonst bleibt für das Wichtigste keine Zeit. Naturerkenntnisse in Bezug auf die Pflanzenwelt besitzen heißt aber doch wohl: bis zu einem gewissen Grade Einblick haben in das Verhältnis von Ursachen und Wirkungen, wie solche bei der Entwickelung der Pflanze in Entstehung und Ausbildung, im Aufbau und den Verrichtungen der wesentlichen Teile zu Tage treten. Es heißt ferner: bis zu einem gewissen Grade Einsicht besitzen in die Abhängigkeit der Pflanze von äußern Lebensbedingungen, sowie in den Einfluß der Gewächse auf die umgebende Natur.

Sie werden mir einwerfen: Das ist zu viel verlangt! Ich bitte aber sehr, nicht zu vergessen, daß ich überall hinzufüge: bis zu einem gewissen Grade. Dieser wird, wie schon angedeutet, durch Alter, Charakter der Schulanstalt und Bildungsbedürfnis bedingt.

Ich höre die Frage in meine Ohren klingen: Ist das alles nicht zu gelehrt, zu wissenschaftlich? Sie könnten mich damit in Verlegenheit setzen, auch wenn ich dem Einwurf gegenüber noch so sehr die anschauliche Vermittelung betonen wollte. Ich deute darum auf diese auch nur hin und antworte Ihnen mit den Worten eines bedeutenden Naturforschers. Der Engländer Huxley sagt in der Einleitung zu seinem prächtigen Werkchen: Der Krebs — folgendes:

„Viele Leute scheinen zu meinen, was man Wissenschaft nenne, sei ganz etwas anderes als das gewöhnliche Wissen, und die Methoden, mit denen man wissenschaftliche Wahrheiten vermittele, verlangten Geistesthätigkeiten von verborgener, geheimnisvoller Natur, welche nur für den Eingeweihten faßbar und hinsichtlich ihres Charakters wie ihres Gegenstandes gleich verschieden seien von dem Verfahren, nach dem wir im gewöhnlichen Leben zwischen Thatsachen und Phantasie unterscheiden."

„Allein jeder, der die Sache aufmerksam betrachtet, wird bald wahrnehmen, daß die Meinung, zwischen dem Gebiete der Wissenschaft und demjenigen des gesunden Menschenverstandes bestehe eine Kluft, oder die Untersuchungsweise, die dem Forscher so wunderbare Resultate giebt, sei ganz anderer Art, als die, welche zu den gewöhnlichsten Zwecken des Lebens gebraucht wird, durchaus keinen festen

*) In einem Vortrage über die Gesichtswahrnehmungen und ihren Einfluß auf die geistige Entwickelung.

Boden hat. Der gesunde Menschenverstand ist Wissenschaft, soweit er dem Ideal des gesunden Menschenverstandes entspricht, d. h. die Dinge sieht, wie sie sind, oder jedenfalls ohne Verzerrung durch vorgefaßte Meinungen, und über sie denkt nach den Anforderungen eines unbefangenen Urteils.*) Und die Wissenschaft ist im Grunde nichts als gesunder Menschenverstand, nämlich peinlich genau in der Beobachtung und unerbittlich streng bei jedem Verstoß gegen die Logik." —

Nun, meine Herrn, es ist ein altes Wort, die Wissenschaft müsse nach Stoff und Methode der Schule vorarbeiten. Wenn Sie das meinen, dann greifen Sie zu und nehmen Sie von der Wissenschaft an; bringen Sie Ihre psychologischen, methodischen und praktischen Gesichtspunkte immer voll zur Geltung, aber negieren Sie die wissenschaftlichen Fortschritte nicht. Und wenn unserem Stande, speciell dem Elementarlehrerstande, wie das ja die vielen „methodischen" naturkundlichen Bücher beweisen, im großen und ganzen vorerst noch die Vorbildung dazu fehlt: lernen wir erst selbst als eifrige Schüler, die mühsam sich durchringen müssen. Denn die ernste Wissenschaftlichkeit, will sagen, das streng logische Denken, das vorurteilslose Ringen nach richtigen Erkenntnissen, das läßt sich auch heutzutage trotz allen Popularisierens nicht zum Allgemeingut machen. Wenn es erst einma dahin gekommen sein wird, daß kein Pädagoge mehr Bücher schreibt und Lehr-[illegible] und andere Pläne macht über Dinge, von denen er im Grunde genommen nur sehr wenig versteht, dann wird auch die Zeit da sein, wo die Schüler nicht mehr zum „Maulbrauchen" über Dinge angeleitet werden, die ihnen nur angelernt sind, dann erst wird der „verbale Realismus" ganz abgethan sein, dann endlich wird der verderbliche Scheinrealismus, der ohne Verständnis für die Wege der Forschung, ohne kritischen Blick sich nur an die vermeintlichen Resultate hält und es heute dahin gebracht hat, daß man in naturkundlichen Dingen der großen Menge, die ja alles glaubt, was derart gedruckt wird, alles weismachen kann — dann wird auch dieses besonders in dem viellesenden deutschen Vaterlande wuchernde Unkraut ausgerottet werden.

Doch, meine Herren, erhitzen wir uns nicht! Kehren wir vielmehr auf unsern kleinen Ausgangspunkt in den engen Gedankenkreis der Schule zurück.

Wir haben uns dahin verständigt: Notizenmäßiges Aneignen von möglichst ausgedehnten Pflanzenkenntnissen mit beständiger Anknüpfung zoologischer, mineralogischer, metereologischer u. a. Daten; dazu aber als Hauptaufgabe: Einführung in die hauptsächlichsten und charakteristischen Formen, in welchen die Glieder der Pflanze ihre Funktionen erfüllen, und Untersuchung des Einflusses, welchen diese Verschiedenheit in den Aufgaben sowie auch die äußern Existenzbedingungen auf Gestalt, Lebensweise und Vorkommen der Pflanzenteile und der ganzen Pflanzen

*) Was eine tiefere Auffassung an dieser Ansicht zu berichtigen vermöchte, berührt den Punkt nicht, um dessen Begründung es sich hier dreht.

üben. Also nicht nur beschreiben, sondern das Werden verfolgen, den Entwickelungsgang aus den Spuren, die er am Gewordenen hinterläßt, erschließen und dabei stets im Auge behalten die Stellung der Pflanze in der umgebenden Natur, sowie die Beziehungen zum Menschen, zu andern organischen Wesen, zum Boden und zu den Atmosphärilien.

Wir verlassen damit die Lüben'sche Methode in ihrem wesentlichsten Merkmale und setzen folgerichtig an Stelle von Lübens systematischen Repräsentanten solche Pflanzen, welche der geforderten Unterrichtsweise als geeignete Grundlage dienen können. Bezeichnen wir sie kurz als morphologische Repräsentanten. Wir sind weit davon entfernt, Lübens Verdienste gering anzuschlagen, oder gar seine wichtigsten Errungenschaften: anschauliche, induktive (?) Methode auf diesem Gebiete — aufzugeben. Im Gegenteil: Lüben hat und behält in der Schule seine Stelle, aber in berechtigter Ausdehnung und am rechten Orte. In der botanischen Wissenschaft ist es der Systematik ja ähnlich ergangen: sie hat eine, freilich eingeschränkte Bedeutung behalten.

Nun zu den morphologischen Repräsentanten! Um übersichtlich zu sein, muß ich etwas systematisch zu Werke gehen; ich nenne dann an den betreffenden Stellen die entsprechenden Pflanzen. Im voraus bemerke ich, daß für die Volks- und Bürgerschulen nach meinem Dafürhalten die Kryptogamen nur ganz kurz und notizenmäßig behandelt werden können, an den höhern Bürgerschulen können einige genauer beobachtet werden; ich nenne darum heute gar keine von ihnen. Natürlich kann ich überhaupt nur kurz skizzieren; ich bin infolge dessen heute Abend gezwungen, hier und da botanische Kunstausdrücke zu gebrauchen, die ich aus den allgemeinen Bildungsanstalten womöglich ganz verbannt sehen möchte; stammen dieselben doch größtenteils auch aus Zeiten, wo die Botanik noch in den Windeln lag, und wirken nach Lage der Sache geradezu irreführend.

Zunächst muß der Zögling scharf unterscheiden lernen die Hauptteile der Pflanze: Wurzel, Stengelachsen, Blätter, Blüten und haarartige Anhangsgebilde, und muß die wichtigsten Funktionen derselben klar aufgefaßt haben. Daß diese Einteilung sich nicht deckt mit der streng wissenschaftlichen, dafür brauche ich mich Ihnen gegenüber nicht zu verantworten.

Also die Wurzel! Ihre Aufgabe ist Befestigung und Ernährung. Für jene ist die Hauptwurzel mit Wurzelästen und -Zweigen von besonderer Bedeutung. Sie findet sich nur bei den aus Samen hervorgegangenen Pflanzen; es behalten sie von den ein- und zweijährigen Pflanzen alle hohen, schweren, vieljährigen und breitblätterigen. Das Wachstum der Wurzel ist ohne innere Regelmäßigkeit und nur von äußern Einflüssen abhängig; die Wachstumsrichtung wird durch einfaches Experiment festgestellt.*) Pflanzen brauche ich hier nicht zu nennen, viele der

*) Vgl. das den Lehrer in mancher Beziehung gut orientierende Buch von Eliza

nachher zu nennenden sind geeignet, dies anschaulich zu machen; auch ist mehrfach der Boden hinsichtlich seines Einflusses auf die gerade vorliegende Wurzelausbildung zu untersuchen.

Wenn in anderer Weise für Befestigung gesorgt ist und bei leichten, niedrigen, unverzweigten und schmalblätterigen Pflanzen, sowie bei Pflanzen mit unterirdischen Stengelachsen: Seitenwurzeln, die meist an der Ursprungsstelle von Blättern entstehen und dann die Blattbasis durchbrechen: Tulipa, Viola odorata, Ficaria, Secale.*) Wo Befestigung und Ernährung in anderer Weise erreicht wird, verkümmern die Wurzeln oder werden durch andere Bildungen ersetzt: Utricularia, Cuscuta. Von Wichtigkeit ist es noch, daß die Wurzel als Nahrungsspeicher für das kommende Jahr dient, sowohl bei zweijährigen Pflanzen: Brassica Napus, als auch bei perennierenden. Bei diesen können sich die knollig verdickten Wurzeln (NB. für genauere Betrachtung!) vor den andern Gliedern des Sprosses, zu dem sie gehören, ausbilden, um dann bei der Entwickelung derselben im folgenden Jahre ausgesogen zu werden: Orchis, Ficaria; oder sie bilden sich erst nach den Gliedern ihres Sprosses aus und werden dann im folgenden Jahre von der nächsten Generation ausgesogen: Spiranthes autumnalis.

Wir kommen zu den Stengelachsen, den Kaulombildungen der Botaniker; ihre vorzüglichste Aufgabe ist es, Blätter und Blüten in das Licht (= Wärme) und in die Luft zu bringen. Aus Gründen des Perennierens liegt die erste dieser Achsen freilich oft ganz im Boden, man sollte sie in diesem Falle in der Schule stets Grund- oder Bodenachse nennen; der Ausdruck Wurzelstock ist gar zu irreführend. Für viele Pflanzen ersetzt die Bodenachse hinsichtlich der Befestigung die Hauptwurzel: nur Seitenwurzeln kommen vor. Oft ist die Bodenachse knollig verdickt und dient als Nahrungsspeicher für die kommende Generation: Colchicum, Arum; dabei ist für eingehende Untersuchung von Bedeutung, ob eines, oder mehrere Achsenglieder verdickt sind: vergleiche Crocus. Notwendig müssen die Zwiebelbildungen zur Erörterung kommen, bei welchen Blätter, bezw. ihre Basis als Nahrungsspeicher dienen. Auch hier sind wie bei den knolligen Wurzeln für genauere Betrachtung mehrere Fälle zu unterscheiden. Vor den andern Gliedern des eigenen Sprosses ausgebildet und von jenen bei ihrer Entwickelung ausgesogen werden die fleischigen Zwiebelblätter bei Tulipa, Gagea u. a. Nach den andern Gliedern des eigenen Sprosses ausgebildet und von der nächstfolgenden Generation ausgesogen werden sie bei Galanthus und Ornithogalum

---

A. Youmans: Anfangsgründe der allgem. Botanik. Berlin 1881. pag. 131. Das Büchlein, obgleich für sie bestimmt, ist freilich für niemanden weniger, als für die Jugend brauchbar!

*) Die Leser wollen bedenken, daß der Vortrag in einer naturwissenschaftlichen Sektion gehalten wurde, wo die lateinischen Namen jedem geläufig waren. Der Kürze wegen wurden sie hier beibehalten, es handelt sich ja fast nur um ganz allgemein bekannte Pflanzen. Darum Entschuldigung!

umbellatum; dagegen werden sie erst von der zweit- oder drittfolgenden Generation ausgesogen bei Leucoïum und Ornithogalum nutans. Endlich ist bei der Bodenachse noch der Übergang vom dünnern Langtrieb zum verdickten Kurztrieb zu beachten, sowohl bei der Hauptachse: Oxalis Acetosella, Adoxa, als auch bei Seitenachsen: Solanum tuberosum, Sagittaria. Was das Wachstum anlangt, so haben wir bei der Bodenachse scharf zu trennen, ob sie in einem über den Boden sich erhebenden Blütenstengel endigt: Primula, Pulmonaria, oder unten fortwächst und seitliche Achsen als Blütenstengel nach oben sendet: Anemone nemorosa, Convallaria majalis. Wenn ich dazu noch die bei manchen Sträuchern eintretende unterirdische Verzweigung: Corylus, sowie der Rasentriebe: Aira caespitosa erwähne, so glaube ich die wichtigsten Formen aufgezählt zu haben. Die wichtigsten Formen — denn in ein System läßt sich das nicht bringen; es scheint mir die Erweckung dieser Einsicht als ein nicht zu unterschätzender erziehlicher Vorteil. Beachtung verdienen noch die Ortsveränderungen der ausdauernden Pflanzen: Convallaria, Tulipa, Orchis, Colchicum, das Fortrücken, Zwei- und Dreifelderwirtschaft!

Gehen wir zum Luftteile der Pflanze über! Zunächst tritt auch hier wieder das verschiedene Verhalten der ein- und zweijährigen Pflanzen hervor. Die Hauptachse der letztern ist nämlich im ersten Jahre Kurztrieb und streckt sich erst im zweiten Jahre; diese Pflanzen tragen darum im ersten Jahre grundständige Blattrosette, von der dann am Stengelgrunde im zweiten Jahre sich die Narben zeigen, da die Blätter im Winter abfaulen: Brassica u. v. a. Oft erzeugen die grundständigen Blätter (nicht Wurzelblätter!) in ihren Achsen Knospen, die dann im zweiten Jahre auswachsen: Echium. Hier ist also bei der Hauptachse ein Übergang von Kurztrieb in Langtrieb; bei liegenden Seitenachsen (Ausläufern) findet sich oft der entgegengesetzte Übergang: Viola. Die Ausläuferbildung findet oft auch in der Weise statt, daß die Seitenachse an jedem Blatte sich bewurzelt: Fragaria. Hier kann die künstliche Vermehrung durch Senker zur Sprache kommen: Dianthus, sowie das eigentümliche Verhalten, daß schwache niederliegende Äste von manchen Pflanzen sich bewurzeln: Sedum, Lamium, während die Äste anderer Pflanzen faulen, wenn sie in gleiche Lage kommen. Als Beispiel einer Pflanze, der jede Art vegetativer Vermehrung in Anpassung an gegebene Bodenverhältnisse recht ist, sollte Hypericum perforatum nicht übersehen werden. Wir kommen zur Wachstumsrichtung der Stengelachsen. Besondere Beachtung verdienen die aufrechte mit gleichmäßig rundum gestellten Zweigen, die seitliche mit zweizeilig gestellten Zweigen (Zweige der Nadelhölzer, wo bei Zerstörung des Gipfeltriebes ein Seitentrieb aufwärts wächst und auch eine andere Aststellung erwirbt. Beachte auch die Verkümmerung eines Teiles der untern Zweige bei Lychnis vespertina!), und die das Licht fliehende Richtung: zweite Blüten von Viola odorata, Blüten von Papaver Rhoeas und Monotropa vor dem Aufblühen.

Die Stengelachsen werden als Haupt- und Seitenachsen beobachtet und von der Wurzel an als erste, zweite u. s. w. gezählt. Die Seitenachsen entspringen immer in einem Blattwinkel. Interessant ist die Unterdrückung der untern Äste durch äußere Hindernisse: Papaver Rhoeas, Centaurea Cyanea in Getreideäckern und auf Krautäckern. Auf jenen kommen die anfangs verkümmernden untern Seitenachsen noch nach der Ernte zur Entwickelung und zur Blüte.

Die Erwähnung der Knospen, die Erinnerung an ihre Stellung und Entwickelungsbedingungen veranlaßt mich, an die Bäume zu erinnern, deren ganze Ausbildung und ganzer Aufbau ja von den Knospen abhängen. Ich nenne nur: Fraxinus, Fagus, Quercus, Pinus silv., Tilia, Prunus, Aesculus, Salix. Es läßt sich hier die Stellung der Knospen und Knospenschuppen, das Alter der Zweige, die verschiedenen Triebe und ihr Wachstum, der Einfluß des Beschneidens auf die Entwickelung, die Dornbildung, Einfluß der Witterung, des Standortes auf Wachstum und Jahresringe, Kork- und Borkenbildung u. a. m. erörtern.*)

Die Jahresringe erinnern mich an die Verstärkung der untern Stengelachsen oder Stengelglieder behufs leichtern Tragens der auf ihnen ruhenden Last: Verholzen, Stellung der Halmknoten, deren Fähigkeit, für das Wiederaufrichten eines umgelegten Halmes zu sorgen. Noch einige andere Wachstumserscheinungen können erörtert werden. Das Winden übt gestaltenden Einfluß auf die Ausbildung des Stengels, Bewegungen an der Stengelspitze, Richtung der Windungen: Phaseolus, Humulus, Aristolochia Clematitis. Durch Ranken erreicht die Pflanze auf anderm Wege denselben Zweck: Pisum, Vitis. —

Ferner sind die Schwimmorgane der Wasserpflanzen zu erwähnen: Utricularia, Nymphaea. Für die Erkenntnis der Reihenfolge, in welcher die einzelnen Blüten oder Blütenstände zur Entwickelung kommen, ist es von Wichtigkeit, ob die Blüten end- oder seitenständig sind: Papaver Rhoeas, Solan. tub., Prunus. An die Beobachtung der Formen, welche das Stengelwachstum annimmt, können sich Erörterungen über Individualität, Verpflanzen von Knospen — Pfropfen, Okulieren, Ablegerbildung — u. a. anschließen. Die Reservenahrungsstoffe pflegen bei Holzpflanzen im Markcylinder abgelagert zu werden: Aesculus. Auch der Milchsaft verdient Erwähnung: Papaver (Opium), Euphorbia (Kautschuk). —

Ich komme zu den Blattbildungen. Die Aufgabe der Laubblätter ist es, mittels des Blattgrüns zu assimilieren, also unorganische Stoffe in organischen Bildungsstoff umzusetzen. Es läßt sich leicht durch einfaches Experiment nachweisen, daß durch die grünen Blätter Wasser- und Luftausscheidung stattfindet.**)

---

*) Roßmäßler hat sich in seinem bekannten Werke: „Der Wald“ in der Hinsicht ein außerordentliches Verdienst erworben, hinsichtlich der Naturgeschichte der Bäume handelt es sich für die Schule nur noch um Auswahl. Wenn doch die andern Pflanzen ebenso bearbeitet wären!

**) Vgl. wieder E. A. Youmans. S. 132.

Der Vorgang der Osmose wird in der Physik gelehrt und herübergenommen. Aber die Blätter haben für viele Pflanzen noch andere Bedeutung. Von ihrem Einfluß auf den Aufbau ist schon vorhin bei den Knospen die Rede gewesen; doch muß noch ihr Einfluß auf die äußere Gestaltung der Stengelachsen: Erhöhungen, Furchen, Kanten, hautartige Anhänge, erwähnt werden.

Saftreiche Blätter dienen an trockenen Standorten oft als Feuchtigkeitsmagazine: Sedum. Von besonderer Wichtigkeit ist die Nervatur und die Art ihrer Verzweigung, da hiervon die Blattform sowie die Gestaltung des Blattrandes abhängt; diese sollten daher stets auf jene zurückgeführt werden. Weiterhin sind zusammengesetzte und einfache Blätter zu unterscheiden; was ganz abfällt, ist einfach, und wäre die Blattfläche noch so sehr zerteilt, zusammengesetzte Blätter fallen in Stücken ab: Rubus, Aesculus, Rosa, Aethusa. Endlich dürften zu beachten sein die Verkümmerungen der Blätter, Anpassung an das Wasser, Übergänge in Nieder- und Hochblätter: Heracleum, Gagea. Die Hochblätter haben besondern Wert für die Auffassung der Blütenstände.

Im Gegensatz zu den Pflanzen mit grünen Blättern stehen die Schmarotzer und Fäulnisbewohner: Cuscuta, Neottia. Hier haben wir es mit dem Umsatz organischer Substanzen zu thun, also mit eigentlicher Verdauungsthätigkeit. Dies führt an der höhern Bürgerschule zu den sogenannten insektenfressenden Pflanzen: Drosera, Utricularia.

Auch bei der Keimung findet eigentliche Verdauung statt, indem der Keimling die Reservenahrungsstoffe auflöst und umbildet. Um die wichtigsten Keimungsvorgänge anzudeuten, nenne ich: Phaseolus, Mirabilis Jalapa, Ceratonia Siliqua, Zea Mays, Pinus. Wenn wir dazu die notizenmäßig gelernten Kryptogamen nehmen, so haben wir die Anhaltspunkte gewonnen, um auf die vier Hauptabteilungen des Pflanzenreichs einzugehen. Abgesehen von dem notizenmäßigen Kennenlernen der augenfälligeren Pflanzenfamilien sollte dies das einzige Systematische sein, was in den heute in das Auge gefaßten Schulen auf streng schulgemäße Weise entwickelt wird. Unser Unterricht muß, soll er die Verhältnisse in der Natur richtig darstellen, es gradezu darauf anlegen zu zeigen, daß es in der Natur kein System giebt. Gerade das Systematisieren hat den naturkundlichen Unterricht so unfruchtbar gemacht, daß ihm von mancher Seite jedes tiefer bildende Moment abgesprochen worden ist. Jedes, auch das vollkommenste System führt zu irrigen, falschen Auffassungen; wer sich davon überzeugen will, der blättere einmal einige Familien in einem großen Herbar durch, oder studiere irgend eine botanische Monographie, oder vergegenwärtige sich die botanischen Synonymen! Das Linnésche System, das so oft noch als Paradepferd dienen muß, kommt dabei schlimm weg. Ich meine aber, schon aus Rücksicht auf den großen Mann sollte man nicht mehr von seinem „System“ sprechen; hat er doch selbst nur wenig Jahre später, als er sein künstliches System herausgegeben, die Grundlage

aller natürlichen Systeme geschaffen. Die Franzosen haben, wie mir scheint, das rechte Wort gefunden, sie nennen Linnés System: Methode. Wenn man die unverbesserbaren Fehler bedenkt, welche in der wissenschaftlichen Grundlegung und logischen Ausbildung des Linnéschen Systems liegen*), dann muß man sich höchlich wundern, daß es auch noch in hiesigen Schulen, wo doch so viel Gelegenheit geboten wäre, Botanik richtig zu lehren, ja daß es noch in den neuesten Ministerialerlassen eine Rolle spielen kann. Es muß freilich für den Lehrer, der den ernsten Willen hat, mit dem Scheinrealismus gänzlich zu brechen, niederschlagend sein, wenn er sehen muß, wie die „Wetterfahnen" unter den Kollegen dadurch immer wieder veranlaßt werden (vielleicht sogar wider bessere Einsicht), neue Lehrbücher und Leitfäden nach dem Linnéschen System zu verlangen.

Bevor ich zur Blüte übergehe, will ich kurz der Haarbildungen erwähnen: Drüsenhaare: Drosera, Knospenschuppen von Aesculus, Brennhaare: Urtica, Schutz gegen starke Verdunstung, Schutz der Blüten gegen kriechende Insekten: Echium, Stachelbildung: Rubus.

Und nun zur Blüte! Ihre Aufgabe ist es, die Pflanze fortzupflanzen. Zunächst habe ich der Arbeitsteilung zwischen Blatt- und Blütensprossen zu erwähnen: Prunus, Aesculus; auch ist der Umstand zu beachten, ob Blätter und Blüten gleichzeitig kommen: Quercus, Aesculus, oder ob jene: Tilia, oder diese: Prunus avium — früher kommen. Auch die Anordnung der Blatt- und Blütensprossen an den Zweigen ist von Interesse für den Aufbau der Pflanze. Die Blütenstände interessieren uns nur insofern, als ihre Verzweigung meist der Verzweigung der ganzen Pflanze analog zu sein pflegt; möglichst wenig Terminologie! Weit wichtiger ist die Häufung vieler kleinen Blüten, um sie augenfälliger zu machen: Aethusa, Valeriana, Helianthus und wickelähnliche Bildungen: Euphorbia, sowie die Wirtel: Lamium (Reihenfolge des Aufblühens!). — Die Funktionen der Blütenteile müssen erkannt werden, ebenso die Bedeutung der Nektarien. Die Bedeckung der Samenknospen wird bei der Entwickelung der vier

*) Ich denke hierbei nicht an die wechselnde Zahl der Staubgefäße und Stempel; das ist ja mehr nebensächlich. Die Aufstellung der ersten zehn Klassen ist überflüssig, weil sich nach dem Blütengesetz die Anzahl der Befruchtungsorgane teils von selbst ergiebt, teils durch Verdoppelung oder Spaltung erzeugt ist und also leicht erschlossen werden kann. Ähnlich ist es bei den beiden folgenden Klassen. Die Verhältnisse der vierzehnten Klasse ergeben sich als Resultat der zygomorphen Blütenbildung; bei der fünfzehnten Klasse ist wieder eine im innern Staubblattkreise eintretende Spaltung (Chorise) im Spiele. Die angeblichen Verwachsungen der Staubgefäße in den folgenden drei Klassen sind gar nicht immer Verwachsungen. U. s. f. Das ist für ein „System" nun freilich schlimm! Übrigens ist das sogen. „natürliche" System in seinen Details nicht besser daran, als das Linnésche in seinen großen Gruppen! Der Leser vergleiche beispielsweise das oben angedeutete Verhalten der „Verwandten" Galanthus und Leucoïum, oder gar der noch „näheren" Verwandten Ornithogalum umbellatum und O. nutans.

großen Pflanzentypen erörtert. In Bezug auf die Stellung der einzelnen Blütenblattkreise zu einander haben wir es mit spiraligen und cyklischen Blüten zu thun: Nymphaea, Brassica. Ebenso ist die Stellung des Fruchtknotens zu den übrigen Blütenteilen sowie der Anheftungsort der einzelnen Teile für die Entwickelung der Blüte von Bedeutung: Ficaria, Rubus, Galanthus, Campanula. Indem ich nun die bei der Bestäubung vor sich gehenden wichtigen Vorkommnisse zu skizzieren mich anschicke, habe ich zunächst der Einrichtungen zu gedenken, welche die Selbstbestäubung und also Selbstbefruchtung verhindern sollen. Es verdienen Beachtung die ein- und zweihäusigen Pflanzen: Quercus, Salix, ferner die Entwickelung der Staubblätter vor den Stempelblättern in den Zwitterblumen: Aethusa, Helianthus, Campanula, Echium, Geranium u. v. a., endlich die Entwickelung der Stempelblätter vor den Staubblättern: Aristolochia. Von ganz besonderer Wichtigkeit für die Bestäubung ist die Gestalt der Blumenkrone, ob regelmäßig oder zweiseitig symmetrisch, ob flach oder mit langer Röhre (geschlossenem Kelche) versehen. — Wir haben die Bestäubung durch den Wind: Pinus, Secale, und Bestäubung durch Insekten, in jenem Falle trockenen, in diesem klebrigen Blütenstaub. Die Insektenbestäubung ist vorherschend; ich erwähne nur die hervorstechendsten Formen. Hummeln bestäuben Lamium alb., Bienen die ersten Blüten von Viola odorata, Schlupfwespen Neottia, Abendschmetterlinge Lychnis vespertina (abends wohlriechend und sich öffnend), Zweiflügler und kleine Käfer Umbelliferen und Compositen, manche Fliegen auch Crataegus Oxyacantha (Geruch nach fauligem Fleische). Zum Anlocken der Insekten bilden viele Pflanzen größere unfruchtbare und kleinere, unscheinbare aber fruchtbare Blüten dicht daneben: Lamium amplexicaule, Rhinanthus, Muscari, Randblüten der Korb-, Kopf- und Doldenblüter. Endlich müssen noch als ganz besonders interessante Formen, die nur von ganz bestimmten Insekten besucht und mit Erfolg bestäubt werden können, die ungleichgriffeligen Blüten: Primula, Lythrum genannt werden. Kann weder Windbestäubung noch Insektenbestäubung eintreten, dann werden ganz bestimmte Vorkehrungen zur Selbstbestäubung getroffen: zweite Blüten von Viola odorata.

Für die Fruchtbildung ist zunächst der verschiedene Anheftungsort der Samenknospen in dem Fruchtknoten von Bedeutung: Brassica, Phaseolus, Viola; ferner ist von Wichtigkeit, welche Blütenteile sich an der Bildung der Frucht beteiligen: Prunus, Crataegus (Pirus) Fragaria, also auch etwa dabei entstehende Narben: Brassica, Pinus, Papaver. Die Formen der Frucht sind vorzugsweise im Interesse der Systematik ausgebeutet worden. Für uns sind die Bedeutung des Fruchtfleisches: Prunus, Viscum, Flügelung der Samen: Pinus, Anhänge: Compositen, Salix (Baumwolle!) und andere Mittel zur Verbreitung der Samen wichtiger. Der Nahrungsvorrat, welcher dem Keimling in der Frucht mitgegeben wird, kann von verschiedener Form, selbst flüssig sein: Kaffee, Ölpflanzen.

Noch lassen Sie mich andeutungsweise der Veränderungen gedenken, welche durch die Hand des Menschen an den Pflanzen veranlaßt werden; allerdings gehören die technisch landwirtschaftlichen, forstwirtschaftlichen und gärtnerischen Details nicht in die Schule. Auch die Bedeutung der „Unkräuter" muß zur Sprache kommen. Ich brauche nicht noch einmal Namen aufzuzählen, deren Träger als „verdämmende (platzraubende)," „erdrückende (niederziehende)" oder „austrocknende (dem Boden Feuchtigkeit entziehende)" Unkräuter anzusprechen sind. Zuletzt noch eines: Wo es darauf ankommt, passiert mir immer das Malheur, die Giftpflanzen zu vergessen. Auch sie verdienen „notizenmäßig" gelernt zu werden; mehr Ehre verdienen sie, darum weil sie Giftpflanzen sind, nicht, denn mit wenigen Ausnahmen sind sie nicht so schlimme Gesellen, als man ihnen nachsagt.

Meine Herrn! Ich glaube, daß der vorgetragene Stoff bei dem neuen Lehrplane mit wöchentlich drei Stunden in den höhern Bürgerschulen durchgearbeitet werden kann. Ich will nicht sagen, daß das zu wenig wäre und noch aus dem Gebiete der niedern Pflanzen bedeutender Stoff herangezogen werden müsse. Im Gegenteil außer einem Laubmoose, Hutpilze und vielleicht einem Laubfarn braucht selbst diese Schule aus dem beregten Gebiete nichts eingehend zu behandeln. Es scheint mir von der größten Wichtigkeit, daß die Kinder ihre Augen, höchstens noch eine Lupe gebrauchen lernen. Der Gebrauch des Mikroskops sollte bei Schülern unter fünfzehn Jahren unter allen Umständen vermieden werden; sie gewöhnen sich, nicht zu sehen und doch zu sehen glauben, und betrügen sich und — den Lehrer, wenn der nicht sehr auf seiner Hut ist. Ich könnte, da ich immer scharf kontrollierte, ergötzliche Erfahrungen erzählen. Übrigens gilt diese Bemerkung auch für den Gebrauch der Augen allein — ohne Mikroskop!*)

Für unsere siebenklassigen Bürgerschulen möchte ich Ihnen folgende 36 Pflanzen als morphologische Repräsentanten empfehlen, welche Auswahl auf Mustergiltigkeit natürlich nicht einmal für alle hiesigen Verhältnisse Anspruch macht.

1. **Tulipa Gesneriana** (Entwickelung aus dem Samen), 2. **Viola odorata**, 3. **Secale cereale**, 4. Orchis mascula oder Platanthera bifolia, 5. **Ficaria ranunculoides**, 6. **Cuscuta europaea**, 7. **Colchicum autumnale**, 8. Galanthus nivalis, 9. Oxalis Acetosella, 10. **Solanum tuberosum**, 11. **Primula elatior**, 12. **Convallaria majalis**, 13. **Brassica Napus**, 14. **Pinus silvest.** (Samen wie unter 1!), 15. **Papaver Rhoeas**, 16. **Zea Mays** (Samen wie unter 1!), 17. Aesculus Hippocast., 18. **Prunus avium**, 19. **Quercus Rob.** oder **pend.**, 20. **Phaseolus multiflorus** (Samen wie unter 1!), 21. Pisum sativum, 22. **Vitis vinifera**, 23. Crataegus Oxyacantha **(Pirus malus)**, 24. **Rubus idaea**,

*) Damit will ich nicht die Ansicht vertreten haben, daß die Schule ein gutes Mikroskop entbehren, also sparen könne. Der Lehrer braucht für seine eigene Weiterbildung auch im kleinsten Dörflein eines bis zu ca. 250maliger Vergrößerung.

25. Neottia nid. avis, 26. **Aethusa Cynap.**, 27. Euphorbia palustris, 28. **Lamium album,** 29. Nymphaea alba, 30. **Salix Caprea,** 31. **Helianthus annuus,** 32. Hypericum perfoliatum, 33. Echium vulgare, 34. **Lychnis vespertina,** 35. Aira caespitosa, 36. Aristolochia Clematitis. —

Für unsere vierklassigen Volksschulen möchten die 24 unterstrichenen Pflanzen völlig ausreichen (in gedrängterer Behandlung!). —

Meine Herren, ich nehme heute Ihre Geduld länger als gewöhnlich in Anspruch; erlauben Sie mir nur, noch einige Minuten lang auf die Behandlung dieses Stoffes einzugehen.

Zunächst glaube ich, daß in unsern Bürgerschulen diese 36 Pflanzen auf das dritte bis fünfte Schuljahr verteilt, hier beschrieben und mit ähnlichen Pflanzen verglichen, sowie nach Nutzen oder Schaden und Standort behandelt werden sollten. Hier ist das Verfahren Lübens an seinem Platze, wobei freilich von der künstlichen Scheidung von Arten und Gattungen für den Unterricht abgesehen werden muß. Dagegen stetes Heranziehen anderer ähnlicher Blatt- und Blütenformen, Standortspflanzen und gleichzeitig blühender oder fruktificierender Gewächse. In den beiden obersten Klassen — die oberste zählt zwei Jahrgänge — sollten dieselben Pflanzen noch einmal behandelt werden; jetzt müßten dann die morphologischen Gesichtspunkte, wie Ihnen dargestellt wurde, in den Vordergrund treten; auch die Zusammenfassung, Einprägung und Anwendung des Gelernten hätte hier nach diesen Gesichtspunkten zu erfolgen. Ich bin dafür, daß man den Stoff nicht auf drei, wie hier üblich, sondern auf zwei Jahrgänge verteilte und das letzte Schuljahr zu tüchtiger Einprägung und Übung benutzte.*)

Was das Lehrverfahren im speciellen anlangt, so ist die eingehendste Anschaulichkeit dringend notwendig. Jedes Kind muß dazu lernen, sein Exemplar als individuelle Gestaltung aufzufassen. Kleine Krümmungen des im allgemeinen aufrechten Stengels, stärkere Entwickelung der obern oder untern Äste oder auch der Äste auf einer bestimmten Seite, die Wurzelbildung u. v. a. müssen erfaßt, und so weit es möglich, muß nach den Ursachen gesucht werden. Wie fremde Kulturpflanzen Erwähnung finden können, habe ich hier und da angedeutet. Sie wissen, daß ich ein großer Freund der selbständigen Schülerarbeiten bin. Im untern Kursus können sich dieselben auf Beschreiben und Vergleichen beschränken,

*) Ich halte es mit vielen Kollegen für durchaus verkehrt, in siebenklassigen Schulen den Lehrstoff auf acht Jahre zu verteilen, wie das hier geschieht. (Wir bekommen sogar ein 8teiliges Lesebuch!) Man scheint nicht zu bedenken, daß viele Kinder wegen Sitzenbleibens oder spätern Eintritts in die Schule die oberste Klasse nur ein Jahr besuchen, und daß alle Kinder oben zur Befestigung und gründlichen Durcharbeitung des Stoffes ohnehin auch bei einjährigem Kursus das zweite Jahr recht nötig haben. Der „didaktische Materialismus“ scheint noch recht lange leben zu wollen!

auf der Oberstufe können solche Pflanzen, welche ähnliche Verhältnisse wie die in der Klasse behandelten zeigen, von den Knaben genau beobachtet und untersucht werden. Wenn man, um ein Beispiel anzuführen, das Maiglöckchen genau behandelt hat, kann man ganz wohl über die Wachstumsverhältnisse der Hain-Anemone ein Extemporale verlangen.*) Bei den Mädchen müssen zahlreiche Exkursionen diese Arbeiten ersetzen helfen; überhaupt scheint mir bei ihnen beschränktere, knappere Behandlung geboten. Es versteht sich sonach ganz von selbst, daß ich für jedes naturgeschichtliche Unterrichtsobjekt gründliche Durcharbeitung aller Lernoperationen verlange.

Zum Schlusse noch die Bemerkung, daß eine geeignete Schulgartenanlage die Arbeit sehr fördern wird; sie darf aber freilich nicht ad hoc gemacht werden, weil es gerade Mode ist, sondern mit Verständnis für die natürlichen Existenzbedingungen der Pflanzen.

Ich will Ihnen nun nicht zumuten, meine Herrn, daß Sie jetzt mit Sack und Pack in das Lager der morphologischen Repräsentanten übergehen; manchem von Ihnen habe ich ja in vielem nichts Neues gesagt, und Sie machen es, ich weiß es wohl, in Rücksicht auf unsere bestehenden und projektierten Lehrpläne wie ich: Sie kompromittieren mit denselben, thun einesteils Ihre „Schuldigkeit" und folgen andernteils Ihrem Gewissen. Wenn es mir aber gelungen sein sollte, einige von Ihnen, meine geduldigen Zuhörer, überhaupt zu veranlassen, in dem vorgetragenen Sinne an die Pflanzenwelt heranzutreten und die Kinder Florens so in der Natur, nicht aus Büchern — denn das kann man nicht — zu studieren, dann sollte mir der Abend kein verlorener gewesen sein.

P. S. Wenn der Leser nach Litteratur sich umsehen sollte, welche in dem vorstehenden Sinne die Pflanzenkunde behandelt, so wird er nicht viel Brauchbares entdecken. Außer dem Werke Roßmäßlers, das schon genannt ist, kann man mit gutem Gewissen nur Auerswalds „botanische Unterhaltungen" empfehlen; dieselben sind, obgleich manche Unrichtigkeiten enthaltend, doch brauchbar. Vergleiche daneben die „700 Fragen" von E. Piltz (Weimar, Böhlau). — Viel Material ist in den botanischen Fachschriften enthalten; dasselbe müßte für die Schule gesammelt und gesichert werden. Der Verfasser ist schon längere Zeit mit der Sammlung von Material für eine größere Arbeit beschäftigt, und er hofft durch dieselbe, wenn Gott ihm die Kraft läßt, den Kollegen gute Dienste zu leisten und der Schule einen wertvollen, wirkliche Bildung vermittelnden naturgeschichtlichen Stoff darbieten zu können.

*) In dieser Einschränkung schließe ich mich Hoffmanns Forderung von Extemporalien an. Vgl. H. Hoffmann: Die Erziehung zur Produktion. Köln und Leipzig 1881. —

Zur Schulwerkstatts-Frage.

Von Chr. User in Elberfeld.

Werfen wir einen aufmerksamen Blick auf die Geschichte des menschlichen Geistes, so gliedert sich uns dieselbe in zwei große Perioden, welche sich in Bako von Verulam berühren. Das ganze Mittelalter und auch die vorhergehende Zeit bewegte sich in wissenschaftlicher Hinsicht in den Grenzen, die einst Aristoteles vorgezeichnet hatte, in dem von der Außenwelt abgewandten spekulativen Denken, das von einem Beobachten der natürlichen Thatsachen nichts wußte. Bako von Verulam stellte dem organum Aristotelis ein novum organum gegenüber; während Aristoteles nur eine Quelle der Wahrheit, die Spekulation, gekannt hatte, brachte Bako einen Satz zur Anerkennung, der auf fast allen Gebieten durchaus umgestaltend gewirkt hat, den Satz nämlich: „Alle Begriffe, die nicht aus der Natur der Dinge geschöpft werden, sind Idole, die den menschlichen Verstand trüben und die Natur der Dinge verschleiern.“ Von welch gewaltiger Wirkung die Lehre Bakos für die Nachwelt geworden ist, braucht hier nicht besonders ausgeführt zu werden, haben doch in der spätern Zeit einzelne Männer mehr für die Wissenschaft und die damit zusammenhängende Umgestaltung des praktischen Lebens gethan, als frühere Jahrhunderte in ihrer Gesamtheit. Nach den Thatsachen, die auf dem Gebiete der Wissenschaft vorliegen, läßt sich vermuten, — und die Geschichte beweist es, daß die Wirkung eine kaum geringere war, als der Bakosche Grundsatz durch Comenius auf das pädagogische Gebiet übertragen wurde. Gut Ding will freilich Weile haben, auch in der Pädagogik; der große Verteidiger der Ansicht, daß man die Natur mit eigenen Augen sehen müsse, setzte beim Unterrichte an Stelle der lebendigen Natur ein bloßes Buch. Der Anschauungsunterricht hat eine bewegte Geschichte, auch noch nach seinem eigentlichen Interpreten für unsere Volksschule, nach Pestalozzi. Zeitweilig gelangte man wieder zu einem Anschauungsunterricht, der mit Anschauung wenig zu thun hatte, der sich vielmehr nach den Vorschlägen der Zerrenner, Dolz und Krause damit begnügte, daß er in katechetischer Weise zur Bildung logischer Begriffe anleitete. Freilich kam man von diesem „anschauungslosen Anschauungsunterricht“, wie er treffend bezeichnet worden ist, bald wieder auf einen bessern Weg, und bei aller Vielgestaltigkeit der heutigen Ansichten über diese Disciplin ist man doch in den Grundzügen einig.

Die große Bedeutung der Anschauung für das geistige Leben liegt auf der Hand. Die Seele ist ursprünglich doch ohne jeglichen Inhalt. Das bekannte Wort: „Nichts ist im Wissen, was nicht zuvor in den Sinnen war,“ gilt ohne Einschränkung. Sinnesthätigkeit und damit geistiger Erwerb beginnt sofort nach der Geburt. Den ersten Seeleninhalt bilden Vorstellungen von Sinnendingen. Das Sinnliche ist, wie Rousseau bemerkt, die Basis des Intellektuellen. Die Vor-

stellungen von Gedankendingen erlangen erst im weitern Verlauf des Lebens die entsprechende seelische Ausprägung. Wenn man nach Pestalozzis Vorgang, der übrigens bekanntlich den Begriff noch weiter ausdehnte, allen Sinneserwerb als „Anschauung" bezeichnet, so liegt diesem Umstande die Thatsache zu Grunde, daß 9/10 sämtlicher Vorstellungen durch das Gesicht erworben werden; man benennt also hier das Ganze nach einem seiner Teile. Die einfache Überlegung zeigt, daß die Gegenstände um so besser zur Auffassung gelangen, je mehr Sinne bei dieser Auffassung thätig sind. Insbesondere nimmt beim Gesicht der Tastsinn eine dienende Stelle ein. Vorstellungen von Körpern kommen nur durch das Zusammenwirken von Gesicht und Getast zustande. So geschieht es denn, daß wir bei einer auffälligen Erscheinung unsern Augen nicht trauen; es ist bekannt, daß es oft dem Erwachsenen schwer wird, einen ihm neuen Gegenstand zu besehen, ohne ihn mit der Hand zu tasten, und die stereotype Mahnung der Museumsverwaltungen: „Man bitte die Gegenstände nicht zu berühren" ist dadurch notwendig geworden, daß man sehr geneigt ist, dem Zucken in den Fingern nachzugeben. Der Trieb, alles zu betasten, was eben betastbar ist, zeigt sich ganz besonders bei den Kindern, man möchte sagen, in seiner ganzen Unbändigkeit. Wie sich die Bedeutung der Hand für das Geistesleben in der Psychologie ergiebt, wie sie sich im Leben zeigt, so hat sie auch in der Sprache Ausdruck gefunden. „Wir fassen etwas richtig oder unrichtig auf," „wir über*legen*," „wir zer*legen*," „wir begreifen," — alles Ausdrücke, die ohne Zweifel vom Gebrauche der Hand hergenommen sind. Sollte in diesen unbestreitbaren Thatsachen nicht ein Fingerzeig für den Schulunterricht liegen? Indes kann die Schule in ihrer jetzigen Gestalt wenig thun, um denselben gerecht zu werden. Höchstens giebt sie dem Kinde eine Pflanze in die Hand, zuweilen auch wohl ein Modell, wenn sie ein solches hat. Gesetzt aber, die Schule hätte alle Gegenstände in natura oder im Modell, gesetzt auch, sie könnte jedem Kinde das Betreffende in die Hand geben, — wäre damit gründlich geholfen? Ich glaube nicht. Die Beobachtung des Kindes kann hier wieder auf die Spur helfen. Angenommen der Lehrer verteile unter die Schüler ein zusammengesetztes Modell; er wird wenigstens eben so viele beschädigte als gut erhaltene Exemplare zurückbekommen. Worin liegt der Grund? Das Kind will sehen, wie das Ding inwendig aussieht; es will die Zusammensetzung kennen lernen, und der noch undisciplinierte Tastsinn spielt ihm dabei einen bösen Streich. Und diese Eigenschaft des Kindes, die man so gerne mit dem bösen Namen „Zerstörungssucht" bezeichnet, ist etwas höchst Wertvolles; sie ist eben so hoch zu schätzen, wie die Thätigkeit dessen, der ihm übermitteltes geistiges Lehrmaterial nicht gedankenlos hinnimmt, sondern dasselbe genau besieht und in seine einzelnen Teile zerlegt.

Es scheint daher notwendig zu sein, zur Thätigkeit des Auges und Ohres im Unterricht auch diejenige der Hand treten zu lassen, und zwar in einem

weiteren Umfange als es bisher der Fall war. Diese Forderung hat auch die Geschichte des Anschauungsunterrichtes begleitet von Comenius bis auf den heutigen Tag. Allerdings hat es auch Vertreter der „Handfertigkeit" gegeben, welche dieselbe in der Schule gepflegt wissen wollten, ohne eigentlich pädagogische Gründe zu haben; ich denke hier zunächst an den böhmischen Pfarrer und spätern Schulrat Kindermann, der für die Einrichtung von Arbeitsschulen wirkte, durch welche der Wohlstand der menschlichen Gesellschaft gefördert werden sollte; ich denke ferner an die mit der Volksschule verbundenen sogenannten Erwerbsschulen, in denen die Kinder im schulpflichtigen Alter Geld verdienten, wie uns denn aus Dessau berichtet wird, daß ein vierzehnjähriges Mädchen in der dortigen Erwerbsschule 74 Thaler erworben hatte. Diese Idee, wie annehmbar sie vom Nützlichkeitsstandpunkte auch erscheinen mag, ist eben so wenig eine pädagogische, wie dieses Prädikat den hier in Betracht kommenden Bestrebungen Pestalozzis und Fellenbergs beigelegt werden kann. Hierhin rechne ich auch die Bemühungen des dänischen Anwalts des Hausfleißes Klauson de Kaas.

Die Anfänge einer pädagogischen Richtung zeigen sich, freilich noch sehr unbestimmt, bei Comenius, deutlicher schon bei den Einrichtungen der Franckeschen Anstalten zu Halle; neben dem Sägen und Mahlen mit der Handmühle, „wozu der Präzeptor die Schüler mit eigenem Exempel anweiset," neben der Herstellung von „allerhand Schachteln, Kästchen und Schränkchen" wurden auch stereometrische Körper gefertigt, Linsen und Brillengläser geschliffen; es zeigt sich also hier das Streben, die Handarbeit in den Dienst des Unterrichts zu stellen. In noch weit höherm Maße geschah das von Rousseau. Er wendet sich gegen alle theoretische Belehrung. „Soviel man kann, sagt er, muß man durch Thatsachen sprechen und nur sagen, was man praktisch ausführen kann." Die Maschinen und Apparate sollen von den Schülern angefertigt, wo möglich erfunden werden, selbst auf Kosten der Genauigkeit. „Wenn ich ein Kind, statt es an Bücher zu fesseln, in einer Werkstätte beschäftige, so arbeiten seine Hände zum Nutzen seines Geistes. Es wird Philosoph und glaubt Arbeiter zu sein. . . Verlaß dich darauf, daß ein Kind aus einer Stunde Arbeit mehr Dinge lernt, als es aus einer tagelangen Unterweisung im Gedächtnis behalten würde." Allerdings soll der Zögling auch noch, wie bei Locke, ein bestimmtes Handwerk erlernen; das ist jedoch hier, wo es sich um rein pädagogische Gesichtspunkte handelt, von keinem Belang. Zur teilweisen Verwirklichung kamen die Gedanken Rousseaus zuerst am Salzmannschen Institut in Schnepfenthal, wo die einzelnen Unterrichtsgebiete auf ihren Gehalt in dieser Beziehung ziemlich genau untersucht wurden. Ein dortiger Lehrer Bernhard Heinrich Blasche schrieb u. a. ein aus vier Teilen bestehendes Werk, betitelt: „Werkstätte der Kinder," das eine solche Menge von Stoff enthält, daß ich es mir hier versagen muß, auch nur eine Übersicht davon zu geben. Etwas anders als Blasche stellte sich der Jenenser Privatdozent Heusinger zur Sache. Er gründet

seine Theorie auf den im Kinde liegenden Thätigkeitstrieb. Der Mensch, so sagt er, ist nicht zum Spekulieren, sondern zum Handeln auf der Welt. Er stellt daher die Arbeit in den Mittelpunkt der gesamten Geistesbildung; sie giebt gleichsam den Konzentrationsstoff für alles ab. Den Gedanken Heusingers nahm später Friedrich Fröbel wieder auf und führte ihn zum Teil praktisch durch. Er sagte gleich Heusinger: Der Mensch ist zum Handeln auf der Welt, da sich in ihm schon in der frühesten Jugend der Trieb zur Thätigkeit zeigt. An die Pflege des Beschäftigungstriebes muß alles anknüpfen und aus derselben alles hervorgehen, was zur menschlichen Entwickelung dient. Die Thätigkeiten, welche der Fröbelschen Kindergartenerziehung zu Grunde liegen, sind das Spiel und die spielende Beschäftigung. Frau v. Marenholz-Bülow, Bruno Hanschmann und Karl Richter haben die Idee Fröbels auf das Gebiet der eigentlichen Schule übergeführt; wie im Kindergarten Lernen und Arbeiten verschmolzen sein soll, so sollen diese Thätigkeiten in der Schule nebeneinander her gehen.

Wie diejenige Richtung, welche den „Handfertigkeitsunterricht“ in erster Linie in den Dienst des praktischen Lebens stellen will, von der Pädagogik gar nicht gehört werden kann, so müssen wir uns gegen die zuletzt angedeutete ablehnend verhalten, weil sie unserm bisherigen Unterrichte nur eine dienende Stellung anweist. Hier ist der „Handfertigkeitsunterricht“ gewissermaßen der brüllende Löwe, der die schutzlosen Lehrfächer verschlingt. Ich will nicht darauf eingehen, zu welchen Unzuträglichkeiten eine Reform in dieser Richtung führen würde, ich will auch nicht von der übergroßen Verlangsamung des Unterrichts durch die Arbeit sprechen, ich will nur darauf hinweisen, daß das Fröbelsche Princip in seiner Richtigkeit nicht ganz zweifellos dasteht. Es beruht auf der von den bedeutendsten Psychologen als unrichtig abgewiesenen Ansicht, daß die Seele ein besonderes Willensvermögen besitze. Der Wille resultiert, wie die andern sogenannten Seelenvermögen, aus dem Gedankenkreise, und soweit er beeinflußt werden soll, muß dies durch die Pflege des Gedankenkreises geschehen. Sie kommt dem Willen mittelbar zu Gute; das ist aber auch alles, was sich durch den Handfertigkeitsunterricht für den Willen thun läßt. In dieser Weise nun hat der Privatschuldirektor Dr. Ernst Barth in Leipzig die Bedeutung des „Handfertigkeitsunterrichts“ aufgefaßt,*) und mir will es scheinen, als ob nur seine Ansicht das Recht habe, der Schule nahe zu treten. „Die Lernschule regiert, die Arbeitsschule hilft.“

Was leistet nun der „Handfertigkeitsunterricht“ in dieser Form? Zunächst muß zugestanden werden, daß er zur Bildung der Gesinnung nicht wesentlich beizutragen vermag. Aber er fördert den Unterricht in Kulturgeschichte, Geographie, Naturkunde, Mathematik und (cum grano salis) Technologie, insofern er der

*) E. Barth und W. Niederley, Die Schulwerkstatt. Ein Leitfaden zur Einführung der technischen Arbeiten in die Schule. Mit 103 Abbildungen. Bielefeld und Leipzig 1882. Preis 4,50 M.

intensivste Anschauungsunterricht ist, der seiner Natur nach auch zugleich die Kontrolle darüber enthält, daß das Angeeignete richtig und dauerhaft sei. Auf anderweitige Vorteile, welche der Handfertigkeitsunterricht für Gesundheit, Handwerk 2c. vielleicht bieten kann, will ich hier nicht eingehen. Zweck meiner Zeilen ist nur den pädagogischen Kern der Sache ins Licht zu stellen. Es ist das um so gerechtfertigter, als derselbe vielfach übersehen wird, indem man unter Handfertigkeitsunterricht gewöhnlich nur die nicht pädagogische Seite versteht, welche von Klauson de Kaas vertreten wird, und dann natürlich zur Übereinstimmung mit den ablehnenden Resolutionen des Kasseler Lehrertages und der Versammlung brandenburgischer Seminarlehrer gelangt. Möchte man bei weitern Erörterungen nur den wesentlichen Punkt im Auge behalten und nach Barths und seines Mitarbeiters Vorgange praktische Vorschläge machen. Ungerechtfertigt ist es aber, die Sache kurz von der Hand zu weisen. Vergleicht man die Bewegung, welche sich jetzt zu Gunsten des Handfertigkeitsunterrichts geltend macht, mit andern ähnlichen, welche die Geschichte der Pädagogik zu verzeichnen hat, so steht folgendes zu erwarten: Entweder die Bewegung verläuft sich wieder, und die Schule bleibt in ihrem alten Geleise, bis ein späterer Zeitpunkt die Frage wieder von neuem aufwirft und sie mit verstärkten Kräften zu realisieren sucht, oder die Agitation dringt jetzt durch und fügt der Schule einen neuen Unterrichtsgegenstand hinzu. Darauf nicht vorbereitet unterläßt die Schule jede Vermittlung zwischen dem neuen Unterrichtszweige und den bereits vorhandenen, es bildet daher die neue Disciplin ihre eigene selbständige Methode aus und das Konglomerat des jetzigen Lehrplanes und der damit zusammenhängende Druck auf die Spannkraft der Jugend wird vermehrt, bis späterhin wieder eine Zeit kommt, wo man das der Jugend zugefügte Unrecht einsieht und sich dadurch zu helfen sucht, daß man ohne sonderliches Bedenken die Lehrstunden einzelner Disciplinen beschneidet oder einzelne derselben wohl gar wieder entfernt. Es wäre aber zu beklagen, wenn sich dieses Schauspiel bei dem „Handfertigkeitsunterrichte“ wiederholen sollte.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Erinnerungen an das Zillersche Seminar in Leipzig, aus Briefen an einen Freund.

VI.

Mein l. Fr.!

„Sittlich-religiöse Charakterbildung,“ so hieß das Ziel des Unterrichts. Zur Erreichung dieses Ziels hatte sich, wie wir im letzten Briefe gefunden, die sogenannte Konzentration des Unterrichts notwendig gemacht. Der Gesinnungs-

unterricht mußte in den Mittelpunkt der Lehrarbeit treten und den übrigen Fächern, sei es mittelbar oder unmittelbar, eine Richtung geben, in der sie fortzuschreiten und zugleich dem Ganzen des Unterrichts sich einzufügen hatten. Wenn wir heute nach dem Stoff des Gesinnungsunterrichts fragen, so treten wir dem Gebiet der Zillerschen Pädagogik nahe, welches wohl am meisten Widerspruch gefunden hat und vielen ein Stein des Anstoßes geworden ist. Versuchen wir es, so weit es in der Kürze möglich ist, die Sache klar darzulegen.

Wir stehen vor den Fragen: „Wo den Stoff für den Gesinnungsunterricht hernehmen, wie ihn anordnen?“ So viel ist von vornherein klar, der Stoff muß den Anforderungen entsprechen, die man an eine Materie stellen muß, welche den einzelnen Altersstufen entsprechend in den Dienst der religiös-ethischen Charakterbildung zu treten geeignet sein soll. Welches sind nun diese Anforderungen? Es sind ihrer der Hauptsache nach drei. Das erste Erfordernis, das sich aus dem Zweck, dem der Stoff dienen soll, klar ergiebt, ist folgendes: Der Gesinnungsstoff muß lehrreich und sittlich-religiös bildend sein, d. h., er muß dem Zögling sittliche Verhältnisse bieten, an denen sein ethisches Urteil ausgebildet werden kann, woraus er die Norm für sein sittliches Wollen und die Motive dazu sicher entnimmt; er muß so beschaffen sein, daß, wenn er auch selbst nicht religiöser Natur (also biblischer Stoff) ist, er doch mannigfache Beziehungen zu religiösen Wahrheiten gestattet und an die Hand giebt; endlich soll er für das gewöhnliche Leben nutzbar, er soll lehrreich sein, weil aus ihm die übrigen Fächer vermöge der Konzentrationsidee ihre Anhaltepunkte gewinnen müssen. Die zweite Hauptbestimmung ist die: da der spätere Unterricht immer wieder auf das schon Gelernte zurückgreift und daran das Neue anknüpft, und da die Überlegungen und sittlich-religiösen Errungenschaften des Zöglings diesen durch sein ganzes Leben begleiten sollen, so müssen die Erzählungen, aus denen er letztere erwarb, von bleibendem Werte, d. h. klassisch sein. Daran reiht sich endlich das dritte Haupterfordernis, das aus dem Grundsatz sich ergiebt, daß das Interesse der mächtige Hebel alles Unterrichts ist. Wenn der Gesinnungsstoff bei dem Schüler ein offenes Ohr und ein warmes Herz finden soll, so ist es notwendig, daß er dem Anschauungskreise desselben adäquat, seiner Altersstufe entsprechend, sei.

Wirken nun diese drei Erfordernisse bestimmend auf die Wahl des Stoffes, so ist es besonders das dritte, welches seine Anordnung bedingt. Wie finden wir nun diese Stoffe? Wir müssen den Entwicklungsstufen nachsinnen, die das Individuum durchzumachen hat, um auf die Höhe der gegenwärtigen Bildung der Menschheit zu gelangen und von diesem Standpunkte aus auf die rechte Weise in das sittlich-religiöse Streben und die Kulturarbeit eingreifen zu können. Nun ist es ein wahres Wort, das Goethe ausspricht: „Die Tugend muß immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen.“ Ziller erhebt diesen Gedanken zur Norm der Auswahl des Gesinnungsstoffes. Nach ihm sind „die Entwicklungsstufen des Menschengeschlechts, die bis jetzt abgelaufen, solche, die auch der Einzelne immer wieder durchmachen muß.“ Es ist dies ein Grundstein in dem theoretischen Gebäude der Zillerschen Pädagogik, über den in den Jahrbüchern für wissenschaftliche Pädagogik mehrfach (z. B. 1872 S. 181 f.) Rechenschaft abgelegt worden ist. Die Einführung des Zöglings in diesen Kulturfortschritt ist ganz dazu angethan, sein Wissensstreben zu wecken, in dem er genötigt wird, „dem nachzudenken, was man von Stufe zu Stufe gewollt und wie man es erreicht oder nicht erreicht hat“; und dieses Wissensstreben

ist wieder die psychologische Vorbedingung für den sittlich-religiösen Charakter, denn „Anstrengungen und Aufopferungen des Willens gehen nur aus dem unmittelbaren Interesse hervor.“ (Ziller, philos. Ethik.) Suchen wir nun nach diesen Überlegungen die Kulturstufen für die einzelnen Altersklassen festzustellen.

Zunächst die erste Stufe! Es handelt sich hier um Kinder von 6—7 Jahren. Die Erzählung muß also diesem jugendlichen Alter an Vorstellungen, Einfalt, Phantasie adäquat, sie muß kindlich sein. Man wird keine große Wahl haben, wenn man mit dieser speciellen Forderung und den beiden obigen, die sich auf alle Altersklassen beziehen, die Menge der Jugenderzählungen mustert und das besonders, weil, wie Goethe mit Recht sagt, „für die Kinder das beste eben gut genug ist.“ Wo finden wir dieses Beste? Es sind die kindlich-poetischen Dichtungen des Volksgeistes, der das Leben der Natur- und Menschenwelt durch den Wechsel der Jahrhunderte hindurch belauscht und seine Perlen in das Gold des Märchens gefaßt hat. Er waltet still in dem Leben der Völker, dieser Volksgeist, unberührt von äußeren Ereignissen und dem kriegerischen Treiben der um Vorteil und Selbsterhaltung ringenden Welt, und singt uns Klänge aus ferner, früher Zeit, aus der Kindheitsperiode der Völker. Und gerade das deutsche Märchen entrollt Bilder vor unsern Augen, welche die einfachsten sittlichen Verhältnisse in lieblichem, kindlichem Gewande darstellen, Scenen rührendsten Wohlwollens (das Sternthalermädchen), felsenfester Treue (der treue Johannes), innigster Liebe, bestraften Eigensinns (Marienkind); ja, es ist der christliche Geist, vermählt mit dem germanischen, der in kindlich-einfältigem Reden der echte Kindesfreund ist und bleibt. „Es geht durch diese Märchendichtungen, sagt Jakob Grimm, innerlich dieselbe Reinheit, um derentwillen uns die Kinder so wunderbar und selig erscheinen. Sie haben gleichsam dieselben bläulich-weißen, makellosen, glänzenden Augen, die nicht mehr wachsen können, während die andern Glieder noch zart, schwach und zum Dienst der Erde ungeschickt sind.“ Sie sind der Kinderseele so verwandt, daß sie sich willig von ihm über Berg und Thal, durch Wald und Feld führen läßt; überall fühlt sich das Kind wohl und zu Hause, es verkehrt mit Königskindern wie mit seinesgleichen und verfolgt die Schicksale eines Strohhalms mit reger Teilnahme — kurz, das „Märchen ist des Kindes Welt, denn es ist die Welt der Phantasie.“

So hätten wir den Stoff für das erste Schuljahr gefunden! An der Märchen zarter Kinderhand sollen die Kleinen in das Gebiet des Wissens hineingeführt werden, durch die poetische, kindliche, zauberhafte Welt der Phantasie soll der Weg zur Welt der Wirklichkeit führen, ein Weg, den das Kind mit all' den lieblichen Gestalten des Märchens gern und mit regem Interesse wandert. Du brauchst Dich nur an Deine eigene Jugend zu erinnern, als Du auch noch in der Welt des Märchens schwärmtest, l. Fr., um Dir vorstellen zu können, mit welchem Interesse die Kleinen den Märchen lauschen. Mit welcher Spannung verfolgen sie die Schicksale ihrer Helden! Wie preßt ihnen das Ungemach derselben oft Thränen ab! Welche Mißbilligung und Entrüstung auf den kleinen, unschuldigen Gesichtchen, wenn eine Person des Märchens böse handelt! Du kannst Dir nicht denken, l. Fr., wie reich diese Märchen an ethischreligiösen Gedanken sind! Schon das Sternthalermärchen bietet einen überaus reichen und wertvollen Stoff. Welch' herrliche Gelegenheit bietet nicht das einsame, elternlose, arme Mädchen, auf den großen Vater hinzuweisen, der unser aller Vater sein will! Hier bildet sich die Vorstellung und der Gedanke Gottes aus dem des irdischen Vaters heraus, den

das arme Mädchen verloren hat: der richtige echte Ausgangs- und Angelpunkt, an dem die Wurzeln für den Gottesbegriff des Kindes liegen. Wie viel sittliche und religiöse Urteile können nicht allein aus diesem kleinen, herrlichen Geschichtchen gewonnen werden, dem Edelstein unter den Märchen! — Dieses Märchen bildet nun eine Zeitlang den Mittelpunkt des Unterrichts. Es muß den Stoff abgeben für die Heimatkunde, die Vorstufe der Geographie. An ihm werden die ersten Zählversuche gemacht, an ihm später das Schreiben, das Lesen gelernt, kurz, alles gruppiert sich um dieses Märchenkind. So baut sich gleichsam von selbst das Fundament des Wissensgebäudes auf, das Kind baut gewissermaßen dieses Gebäude mit eigener Hand, indem es fast selbstthätig seine Erfahrung erweitert und ergänzt. Ziller hat aus der großen Zahl der Märchen eine Auswahl getroffen, die auch auf psychologischen und didaktischen Gründen ruht, was ich aber hier nicht weiter verfolgen will, da ein näheres Eingehen darauf Dich wahrscheinlich langweilen würde, l. Fr.; ich füge nur kurz die Märchen an, es sind deren 12:

1. Sternthaler.
2. Die drei Faulen.
3. Die drei Spinnerinnen.
4. Strohhalm, Bohne und Kohle.
5. Die sieben Gaislein.
6. Hühnchen und Hähnchen.
7. Wolf und Fuchs.
8. Lumpengesindel.
9. Bremer Stadtmusikanten.
10. Zaunkönig und Bär.
11. Fundevogel.
12. Der Arme und der Reiche.

Ich will Dir aber nicht verschweigen, l. Fr., daß die „Eisenacher Schule," die aus der Zillerschen Schule hervorgegangen ist, eine etwas andere Auswahl getroffen hat.

Wir scheiden vom ersten Schuljahr! Ich hätte Dir noch viel zu sagen, l. Fr., von den staunenden Kinderaugen, den freudestrahlenden Gesichtern, den unwillkürlichen Äußerungen des Wohlgefallens und Mißfallens, von dem idealen Umgang der Kleinen mit den Märchenkindern, doch Du wirst Dir das Einzelne und besonders auch die Freude und das Interesse des Lehrers an dem Märchenunterrichte schon vorstellen können. Es gilt jetzt, das Kind allmählich aus dem Reiche des Märchens und der Phantasie der Wirklichkeit des Lebens zuzuführen, d. h. einen Stoff zu finden, der im zweiten Schuljahr die Welt der Kleinen bilden könnte. Dieser Stoff müßte gewissermaßen die Brücke bilden, über die das Kind aus dem bunten Reich der Phantasie, der kindlichen Märchenseligkeit sicher in das Gebiet der nüchternen Lebensanschauung, der richtigen Schätzung und Beurteilung der wirklichen Verhältnisse gelangen könnte. Es muß der Stoff als Verbindungsglied zwischen beidem beides vereinigen: Phantasie und Wirklichkeit. Ferner wäre Rücksicht zu nehmen auf den in diesem Lebensalter erwachenden und besonders stark hervortretenden Trieb des Kindes, Gesehenes nachzuahmen, jenen Schaffenstrieb, der sich äußert in Herstellung von allerlei kleinen Dingen in Pappe, Holz, Sand und dergleichen, einen Trieb, der in die richtigen Bahnen gelenkt und vom Unterricht als Hebel benutzt, einem ihn nährenden Stoffe vorzügliche Dienste leisten könnte. Außerdem müßte die Erzählung noch mehr eine einheit-

liche sein, als die organisch zusammengestellte Reihe von Märchen, da man jetzt die Einheit des Bewußtseins beim Zögling mit größerer Strenge ins Auge zu fassen hat. Endlich müßten die beiden andern Haupterfordernisse, die Klassizität und der ethisch-religiöse Gedankeninhalt, ihre Erfüllung finden: wahrlich keine geringen Anforderungen! Aber ich denke, wir werden an einer ihnen entsprechenden Erzählung nicht lange zu suchen haben, schon Rousseau hat darauf aufmerksam gemacht: es ist keine andere, als die von Robinson Crusoe!

Hier kann man die Fäden, die in den verschiedenen Lehrfächern an die Märchen sich anknüpften, mit Leichtigkeit weiterspinnen, man kann sicher sein, daß das Interesse des Zöglings dem Stoff bereitwilligst entgegen kommt. Die Heimatkunde erweitert sich zur Geographie; die Naturkunde findet überreichen Stoff, wobei die tropischen Erzeugnisse, auf das wichtigste beschränkt, mit den heimatlichen konfrontiert werden; dem Rechnen, dem Singen, Schreiben, den technischen Beschäftigungen der Kinder bieten sich zahlreiche Anknüpfungspunkte. Der praktische Sinn der Kinder endlich findet reiche Gelegenheit zur Übung und weiteren Ausbildung. Hier heißt es, mit Robinson zu überlegen: „Was nun thun?“ „Wie für all die Bedürfnisse des Lebens sorgen?“ Oft muß da ein Vorschlag der Kleinen zurückgewiesen werden, aber das schadet nichts, sie finden doch endlich den Ausweg, der aus der Verlegenheit hinausführt; und dann zeigt sich die Freude hell auf den kleinen Gesichtern, wenn sie sich mit ihrem Helden wieder aus einer Klemme gezogen haben. Die Schüler lernen hier ihre Phantasie, die noch im Märchen spielend und unstet umherflatterte, an der Wirklichkeit üben und für den Dienst der Erde tauglich machen. — Aber wie steht es mit dem sittlich-religiösen Gehalt? Bietet der Robinson für die Charakterbildung genügende Anknüpfungspunkte? Allerdings. Denn abgesehen davon, daß die Kinder die Vorteile, die sie vor dem armen, von allen Menschen verlassenen, auf sich selbst angewiesenen Robinson genießen, schätzen und würdigen lernen, daß sie dankbar werden gegen ihre Eltern und die Mitmenschen, die vermöge des Princips der Arbeitsteilung dem Einzelnen all' die Verlegenheiten, in die Robinson versetzt wurde, ersparen, bildet sich im Kontrast zu dem einsamen Verschlagenen der Sinn für die Familie und das Zusammenleben und Gemeinwesen deutlich und klar aus. Dann aber, und dies ist der wichtigste Punkt, tritt den Kindern hier ein ganzes psychologisches Gemälde vor die Augen; sie lernen einen Blick thun in das Seelenleben eines Menschen, der, durch ein hartes Schicksal für seinen Ungehorsam und Leichtsinn gestraft, auf der einsamen Insel eine Zeit der Besserung und der inneren Wiedergeburt durchmachen muß. Sie sehen, wie ihm in einer Krankheit das Bild seiner Eltern, besonders der treuen Mutter, lebhaft entgegentritt, wie die Reue über sein bisheriges Leben, und der Gedanke an seine Jugendideale sein Herz allmählich dem himmlischen Vater wieder zuführt. Du siehst, l. Fr., das ethisch-religiöse Material ist nicht so ärmlich, als es bei dem ersten, flüchtigen Blick scheint; fast alle Gebote des Dekalogs werden hier an Beispielen gelernt und dem kindlichen Gemüte fest eingeprägt; der Sturm, in dem Robinson Schiffbruch leidet, bietet die liturgische Formel „Herr, erbarme dich unser,“ eine Formel, die auf den späteren Stufen immer mehr vertieft wird u. s. w.

Es kann kein Zweifel sein, daß der Robinson dem zweiten Schuljahr ein willkommner Stoff sein muß, und daß er den drei Bedingungen gerecht wird, die jeder Gesinnungsstoff erfüllen muß. Denn über die Klassizität des Robinson, denke ich, ist kein Wort zu verlieren; sie steht über jeden Zweifel erhaben da.

Der Robinson ist eben kein gewöhnlicher Roman. — Und die Freude der Kleinen solltest Du sehen, l. Fr., wenn sie sich mit ihrem Helden beraten, mit ihm die Werkzeuge herstellen, deren er bedarf, mit ihm all' die Gefahren, den Mangel, die Not tragen! Es erwachet das Verständnis für alles, was die Kleinen um sich her sehen, es geht ihnen, so zu sagen, ein Licht nach dem andern auf. So schreitet der Unterricht, vom regsten Interesse getragen, schnell und sicher fort.

Es ist kaum nötig zu erwähnen, daß der Robinson nach einer Bearbeitung des Originals („the life and surprising adventures of Robinson Crusoe“ by Defoe) durchgenommen wird, und daß man die Vervollständigung des Bildes der gleichzeitigen oder späteren Privatlektüre überläßt.

Wir stehen am Ende der beiden ersten Schuljahre, deren Stoff nicht selten eine ungerechte Kritik erfährt, weil man in den inneren Organismus des Unterrichts nach Kulturstufen und nach Maßgabe der Idee der Konzentration nicht tief genug eindringt, und andrerseits ein specialisierter Lehrplan nach diesen Grundsätzen im Druck noch nicht erschienen ist. Soviel aber wirst Du, l. Fr., hoffentlich einsehen, daß man es hier mit einer Richtung zu thun hat, die ein innerlich organisch gegliedertes System vertritt, welches auf Psychologie, Ethik und Religionswissenschaft gegründet ist. Deshalb muß es einen schmerzlich berühren, wenn man glaubt, ein solches wissenschaftliches Gebäude mit bloßem Spott oder nichtssagenden Gründen abthun zu können, wie das leider oft geschehen ist und noch immer geschieht.

Im nächsten Brief gehen wir mit den Kleinen auf dem Wege der kulturhistorischen Entwicklung weiter. Der Deinige

—m.

Ein Votum, die „Zwei dringlichen Reformen“ betreffend.

(Aus Hannover — von einem entschiedenen Gegner des Stillstandes und Rückganges.)

Daß es auf dem Gebiete des Volksschulunterrichts wie der Volkserziehung überhaupt so viel Nebel und Unklarheit, so viel Begriffsverwirrung und Begriffsvermengung, so viel Parteiung und Spaltung giebt, das hat — abgesehen davon, daß die zu bildende Kindesseele sich nicht mit unbewaffnetem Auge, auch nicht einmal mit einem Mikroskop betrachten läßt — zwei Hauptursachen.

Die *eine* besteht darin, daß Männer, die nie eine Volksschule gründlich kennen gelernt haben und dazu auch oft nicht einmal mit der Theorie des Volksschulwesens, mit der Pädagogik, hinreichend vertraut sind, in vielen Fragen der Volksschulangelegenheiten das erste und letzte Wort glauben führen zu müssen, sei es aus freier Initiative, sei es kraft ihrer amtlichen Stellung; daß sie allein glauben berechtigt zu sein, hinterm grünen Tische das Volksschulwesen zu leiten und zu reformieren; daß sie, sobald sie nur die Macht dazu haben, uns Lehrern die Unterrichts- und Erziehungsmethoden und -Pläne ankommandieren und oktroyieren, ja, daß solche Männer gar oft zu Bildnern von Volksschullehrern und zu *technischen* Aufsehern von Volksschulen berufen werden. — Haben wir Volksschullehrer z. B. doch erst kürzlich die Möglichkeit erleben müssen, daß der Redakteur eines *Handels*blattes, der nachweisbar von Volksschulsachen kein Verständnis hat und auch wohl schwerlich haben kann, sich an die Spitze einer unterrichtsreformatorischen Bewegung drängen — oder drängen lassen — mochte, ja, daß

derselbe sich sogar erkühnen durfte, einen deutschen Lehrertag in Acht und Bann zu erklären, weil dieser die fragliche Reform (Schulsparkassen) für die Volksschule als unpädagogisch und unpraktisch verwerfen mußte.*) —

Die andere Hauptursache des Schulnebels hingegen liegt an uns Lehrern und Schularbeitern selbst. Wir sollten solche, vom grünen Tische kommenden Lehren und Forderungen — und wären sie auch noch so glatt und verlockend — nie ohne weiteres für bare Münze hinnehmen und sie nicht so lange als unfehlbar anerkennen, bis wir erst durch Erfahrung von ihrer Unzuverlässigkeit überzeugt werden; wir sollten sie vielmehr stets ohne Gnade erst untersuchen auf ihren wahren pädagogischen Wert durch das Kriterium, das uns unsere Berufswissenschaft an die Hand giebt, anstatt durch Ignorierung der letzteren in unser eigen Fleisch und Blut zu schneiden und unsern erhabenen Beruf zu einem Tummelplatze für Personen ohne besonderen Beruf oder einem andern Berufe angehörend machen zu lassen. Wir sollten diese Berufswissenschaft höher schätzen und sie durch fleißigeres Studium immer mehr zu Ehren bringen, damit unser Beruf nicht zu einem Handwerk herabsinkt, in das uns Hinz und Kunz nach Belieben hineinpfuschen kann und darf. Wir sollten niemals dem verführerischen Worte Glauben schenken, das Goethe nur dem Mephistopheles in den Mund legen konnte:

„Grau, teurer Freund, ist alle Theorie,
Doch grün des Lebens goldner Baum.“

Es ist dies Wort für uns um so gefährlicher, weil meistens die Lehrer von Gottes Gnaden es sind, die es im Munde führen, also diejenigen Lehrer, die, wie alle Dichter und Künstler von Gottes Gnaden, auch ohne Theorie in ihrem dunkeln Drange des rechten Weges sich zwar nicht klar bewußt sind, aber vermöge ihres angebornen oder anerzogenen Schulmeisteraktes ihn dennoch finden oder im andern Falle sich mit leichter Mühe über Unebenheiten der falschen Wege, die sie wandeln, hinwegzusetzen vermögen. Wir sollten endlich und vor allen Dingen niemals amtliche Verordnungen, Ministerial-Reskripte, ja nicht einmal Schulgesetze zu pädagogischen Dogmen erheben. Denn das führt dahin, daß die Untergebenen eines Unterrichtsministers bei jeder Ministerkrisis mehr oder weniger ihren pädagogischen Glauben zu wechseln haben, wie weiland die Unterthanen in der Pfalz bei jedem Thronwechsel ihren religiösen Glauben zu ändern hatten. Wo aber eine obrigkeitliche Verordnung als solche unsere pädagogische Überzeugung, so weit sie sich eben nicht als eine irrige nachweisen läßt, nicht freigiebt, da sollten wir mit allen legalen Mitteln für deren Beseitigung kämpfen. Wenn wir uns mit unserer wohlmotivierten Überzeugung über die Gesetze stellen, so brauchen wir darum noch nicht ungesetzlich zu handeln. Ein blinder, jesuitischer Gehorsam ist eines Mannes nicht würdig. Zu bedauern ist es darum, daß von vielen Seiten sowohl die Regulative, als auch die „Allg. minist. Best.“ zu Dogmen erhoben worden sind. Ja, bei den letzteren hat man hin und wieder sogar die darin enthaltenen Detaillierungen als einzig mögliche Interpretationen dogmatisiert. In Falks Absicht kann das sicherlich nicht gelegen haben. Denn wenn ein so bedeutender Jurist in allgemeinen Bestimmungen specielle giebt, so können die nichts anderes als Exemplifikationen bedeuten sollen. Wie weit man aber hierin gegangen ist, das beweist die Sintflut von Lesebüchern, Leitfäden, Rechenbüchern, Zeichenwerken u. s. w., die „auf Grund der Allg. minist. Best. bearbeitet“

---

*) Allg. dtsch. Lehrerztg. Nr. 39 v. J.

worden sind. — Von pädagogischen Sachen gilt dasselbe, was der Apostel von den religiösen sagt: „Der Buchstabe tötet, der Geist aber macht lebendig." Der Buchstabe der „Allg. Best." hat auch viel getötet auf dem Gebiete des Volksschulwesens. Ihr Geist aber hat in vielen pädagogischen Köpfen Leben geweckt. Dies Leben aber strebt wie alles Leben nach Entwickelung. Die Entwickelung wiederum erfordert Freiheit, oder doch wenigstens eine allmähliche Erweiterung der früher gezogenen allgemeinen Grenz-Bestimmungen. Die vorhin erwähnte Einengung hingegen kann nur Siechtum und Rückschritt bedeuten. —

Diese kurz skizzierten Grundübel des Schulnebels nun auf das entschiedenste zu bekämpfen, das muß die Aufgabe der Interessenten, das muß unsere Aufgabe sein.

Jenen Herren Theoretikern hinterm grünen Tische gegenüber müssen wir die Forderung aufrecht zu erhalten streben: Wer über Schulsachen urteilen oder gar ein entscheidendes Wort führen will, der soll auch hinreichende Kenntnisse darüber besitzen, sonst können wir sein Urteil nicht als kompetent erachten, und wer uns Vorschriften machen will, der soll auch wissen, ob dieselben ausführbar sind, sonst können wir sie nicht respektieren.

Andrerseits aber dürfen auch wir, die wir mehr wollen als ein Künstler, der einem toten Marmorblock seinen Geistesstempel aufdrückt, die wir lebendige Seelen nach dem Bilde Gottes formen, die wir die höchste und edelste aller Künste ausüben wollen, nicht nach einer vorgemachten oder vorgeschriebenen Schablone unsere Berufsthätigkeit als Lehrer und Erzieher verrichten; sondern wir müssen handeln nach bestimmten, aus der Natur der Sache sich ergebenden Gesetzen: nach einer richtigen pädagogischen Theorie. Denn nicht alle Theorie ist grau; sondern „eine richtige Theorie ist das Praktischste, was es giebt," und Theorie und Praxis gehören zusammen, wie Leib und Seele, sie müssen ein zweieiniges Wesen bilden. —

Die großen Deficits in diesem Punkte bei den Volksschullehrern wie bei ihren Leitern haben seit Jahrzehnten, ja seit Jahrhunderten die Entwickelung der Volksschule gehemmt und dadurch die allgemeine Volksbildung arg geschädigt. Es mag nur an ein einziges Manko in der theoretischen Erkenntnis erinnert werden, um solche Schädigungen annähernd abschätzen zu können, an das Manko, das noch neuerdings wieder auf das Augenscheinlichste durch die Abhandlung „Zwei dringliche Reformen u. s. w." vom Herrn Herausgeber des „Ev. Schulblattes" nachgewiesen wurde: an die mangelhafte Erkenntnis des Verhältnisses zwischen Sache und Sprache, Sachbildung und Sprachbildung, Sachlernen und Wortlernen, wie auch des Verhältnisses zwischen „Denken und Gedächtnis," zwischen der geistigen Aufnahme der Unterrichtsstoffe und der wirklichen Aneignung derselben, zwischen dem Memorieren von Begriffsdefinitionen und der „schulmäßigen Entwickelung der Begriffe." Obgleich dies alles bereits von Comenius, Luther, Rousseau, Pestalozzi, Herbart u. a. bald mehr, bald weniger eingehend erörtert und klar gelegt worden ist, so war es dennoch eine dringende Notwendigkeit, im Interesse der religiösen Bildung unseres Volkes den Regulativmännern „einen christlich-pädagogischen Protest gegen den religiösen Memoriermaterialismus" in dem Schulnebel entgegnen zu hören, und im Interesse der realistischen und der sprachlichen Bildung die Buchstabenpädagogen der „Allg. Best." durch einen eben so lauten Ruf „Wider den didaktischen Materialismus"" vor sehr gefährlichen Klippen zu warnen. Denn

„Sorglos stürzt sich das Kind am ariadneïschen Faden
Jäh in das dunkle Gewirr alles erdenklichen Stoffs;
Jahrelang läuft es drin um und zerreißt die Händchen am Drahtseil,
Kommt es dann glücklich heraus, ist es so klug — wie vorhin."

Schon Comenius wollte Sache und Sprache zugleich gelehrt wissen und darum „vor allen Dingen Unterricht in den Sachen, als Grundlage aller weiteren Bildung einen Anschauungsunterricht in einer zweckmäßigen encyklopädagogischen Anordnung, und dazu ein Schulbuch, worauf dann von Stufe zu Stufe ein erweiternder Ausbau möglich sei;" aber trotzdem war nichts dringlicher, als diese beiden Reformen abermals so eingehend zu motivieren und so warm zu empfehlen, wie es in den „Zwei dringlichen Reformen u. s. w." geschehen ist und wie es auch nur ein Mann konnte, der wie der Herr Verfasser dieser Abhandlung, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts in sich vereinigt.

Wünschen wir darum, daß diese und andere von ihm in Vorschlag gebrachten und zum Teil sehr dringlichen Reformen recht bald ihre erwünschte Realisierung finden, damit wir endlich mit dem Schiffe des Volksschulunterrichts zwischen den mit „Schulnebel" dicht bedeckten Klippen herauskommen, um bei heiterem Himmel über das weite Meer der unendlichen Masse von Bildungsstoff sicher aus erwünschte Ziel der allgemeinen, wahren Menschenbildung gelangen zu können!

Wir alle aber, die wir vor Gott und Menschen das aufrichtige Streben nach diesem Ziele zu verantworten haben, wir müssen, vielleicht noch jahrelang, mit der einen Hand kämpfen und mit der andern weiterbauen und dürfen weder das eine noch das andere unterlassen, ohne das Interesse der Schule zu schädigen. Denn nicht bloß die offenkundigen Gegner sind zahlreich und mächtig, sondern auch Diejenigen, von denen gesagt werden muß: „Gott bewahre uns vor unsern Freunden!" Wir dürfen darum nicht hören auf die bald von rechts, bald von links kommenden gleißenden Reden, womit man uns bestechen will, noch auf Schmähungen und Verdächtigungen, wodurch man uns um unsern Kredit zu bringen sucht. Wer in dem Streben nach jenem Ziele, das die christliche Ethik dem Volksschulunterrichte gesteckt hat, kein Mietling ist, der läßt sich weder durch das eine einschüchtern, noch durch das andere, durch den Sirenengesang, verlocken, der wird fest und treu stehen zu dem für die Volksschule leider noch immer notwendigen Programm:

„Protestation und Aktion."

Illustrierte biblische Geschichten.

Von Seminarlehrer R. Freytag in Auerbach i/V.

Es ist die Aufgabe der Historienmalerei am biblischen Stoffe, den im Volke vorhandenen Trieb nach religiöser Anschauung zu befriedigen und zur Erweckung des Gemütes und damit zur Bildung des Volkes beizutragen. Dieses leistet sie, wenn sie die in der Schrift erzählten Vorgänge vor unsern Augen noch einmal geschehen, in ihrem innern Zusammenhange neu sich wiederholen läßt, wenn sie Begriffenes, Selbstempfundenes zum Gegenstand ihrer Darstellung wählt und

durch die Wahl ihrer Mittel auf die Anschauung und Empfindungsfähigkeit des Menschen einwirkt. Jahrhunderte hindurch war freilich die Darstellung biblischer Cyklen nur ein Schmuck der Kirchen und Klöster und einzelner Gebäude; mit der Erfindung der Buchdruckerkunst und mit der Vervollkommnung der technischen Werkzeuge zur Herstellung des Holzschnittes wurde die Kunst mehr und mehr populär, und wenn früher die Vorgänge aus der heiligen Geschichte in Malerei nur an den Wänden oder Glasfenstern und Portalnischen der Kirchen oder auf Kirchengerät zu finden waren, so wurden jetzt die zahlreichen Absatz findenden Bibeln mit mehr oder weniger guten Bildern versehen. So unvollkommen in der technischen Ausführung und Komposition diese Bilder auch waren, so sehr sie auch durch die unpassende Gewandung der dargestellten Personen und durch die unrichtige Behandlung der lokalen Verhältnisse höchst verkehrte Ideen zu erzeugen imstande waren, so haben sie doch auf ganze Generationen ihren erziehlichen Einfluß ausgeübt, und wie tief und nachhaltig das Betrachten der Bilder in der Bibel wirken konnte, davon ist Freiligraths Gedicht: Die Bilderbibel, worin er diese mit den Worten: „Du Freund aus Kindertagen, du brauner Foliant, oft für mich aufgeschlagen, von meiner Lieben Hand: Du, dessen Bildergaben mich Schauenden ergötzten“ — begrüßt, ein gewichtiges Zeugnis. Auch wollen wir noch an einen Vorgang aus Goethes Leben erinnern, der auf einer Reise nach Neapel, von einem gefährlichen Seesturm überrascht, dadurch seine Beruhigung wiederfindet, daß er sich jenes Bild aus Merians Kupferbibel: Christus den Sturm auf dem Meer stillend, vor Augen stellt. Die neuerdings publizierten biblischen Bilder lassen nun einen bedeutenden Schritt zur bessern Darstellung erkennen, und es ist gewiß als eine große Errungenschaft auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts zu verzeichnen, wenn wir unsern Kindern wahrhaft künstlerisch vollendete Abbildungen vorführen können, ja noch mehr, wenn wir ihnen selbst eine billige, handliche biblische Geschichte, geschmückt mit reizenden, anschaulichen, schönen Bildern, zu ihrem selbsteigenen Gebrauche in Schule und Haus zu reichen vermögen. Es liegt uns nun ein Werk vor, das in seiner illustrativen Ausstattung auf der Höhe der Vollendung steht und von wenigen Büchern gleicher Tendenz übertroffen werden dürfte. Wir meinen: Biblische Geschichten. Nach der Schnorrschen Bilderbibel erzählt für kleine Kinder in Kleinkinderschulen und Familien. Von Gräfin W. Poninska, Oberin des Kleinkinderlehrerinnen-Seminars zu Breslau. Mit 41 Illustrationen von Julius Schnorr von Carolsfeld. Leipzig. Georg Wigand. 2. Aufl. — Den deutschen Meister J. Schnorr v. Karolsfeld begrüßen wir immer voll Ehrerbietung und voll Dank; es ist aber ein dankbares Unternehmen, seine Schöpfungen in den Dienst der Schule zu stellen. Was die Treue der hier gegebenen Nachbildungen (Holzschnitte in der Größe von 13:16 cm) betrifft, so läßt sie selbst bis auf die kleinsten Nüancen in den Strichlagen nichts zu wünschen übrig. Wohl nicht ein Blatt wird darunter sein, das den Freund der kirchlichen Kunst nicht durch Stil, durch tiefdurchdachten Gehalt oder durch die Technik des markigen, charakterhaften Holzschnittes wirklich anzöge. Das Betrachten dieser Bilder ist von erziehender und bildender Wirkung, denn es bringt nicht bloß äußere sinnliche Schönheit, sondern vielmehr edle Gedanken und innere Anschauung zur Wahrnehmung, wenn auch nicht immer dem großen Fortschritt in der künstlerischen Ausführung der für die Kinderwelt berechneten bildlichen Darstellung ein gleich großer Fortschritt in der Wirkung entspricht, d. h. ein Kind wird aus einem dreimal so gut ausgeführten und ausgestatteten Bilderbogen auch nicht immer

dreimal so viel und dreimal so gute geistige Nahrung und Belehrung entnehmen, jedoch die auf diesem Wege gewonnene erziehliche Leistung wird nicht gering veranschlagt werden dürfen, da allen dauerhaft wirkenden Anschauungen eine Art bildender Kraft beiwohnt; sogar die gemeine Häßlichkeit einer Wärterin pflegt sich in der Miene ihres Pfleglings abzufärben. Kunstverlassene Länder unter ungünstigem Himmelsstriche mögen häufig eine häßlich aussehende Bevölkerung haben. Der Hellen dagegen, unter edeln Bildwerken wandelnd, war auch körperlich das entsprechende Ebenbild seiner Schönheitsgötter. Die Schnorrschen Bilder haben alle auf den Namen eines Kunstwerkes Anspruch, da jedes der Ausdruck des im Bildungsmenschen zum Bewußtsein gekommenen Wahren ist. Schnorrs Kunst ist rein und lauter, sein Stil ist weder der akademische, denn seine Bilder sind nicht kalt, noch der altertümelnde, denn sie sind nicht leer noch steif, noch der naturalistische. — Was nun den textlichen Teil des Buches anlangt, so glauben wir, behaupten zu dürfen, daß damit ein Wunsch des unvergessenen Zahn erfüllt worden ist. Derselbe sagt in einer seiner trefflichen, leider von der Jetztzeit viel zu wenig gewürdigten Schriften: „Recht heilsam wärs, wenn wir eine Anzahl recht kindlicher anschaulicher Bibelerzählungen für den allerersten Kindesunterricht, wie er in der Kinderstube, in den Kleinkinderschulen und in den Unterklassen überhaupt zu erteilen ist, gerade so bearbeitet hätten, wie man sie brauchen könnte." Die Sprache der Erzählerin ist einfach und edel, die angewandten Umschreibungen anschaulich, die beigegebenen Liederverse, klassischen Kirchenliedern entnommen, passend. Möge das Buch in den Kreisen, für die es bestimmt ist, reiche Würdigung finden.

Korrespondenzen.

Aus dem Großherzogtum Hessen. In unserem Lande fängt man neuerdings an, der Schulhygieine größere Aufmerksamkeit als bisher zu widmen. Vorerst freilich werden die höheren Schulen hauptsächlich ins Auge gefaßt. Es ist von der Staatsbehörde eine Kommission bestimmt, welche die Frage der Überbürdung der Schüler höherer Lehranstalten mit häuslichen Arbeiten, mit Lernstoff, mit zu großen Anforderungen in einzelnen Disciplinen prüfen und darüber Vorlage machen soll. Dieselbe ist zusammen gesetzt aus 26 Personen, den Mitgliedern der Oberschulbehörde, dem Kanzler der Universität, einer Anzahl von Mitgliedern der 2. Kammer der Stände, welche zugleich Väter von Schülern höherer Lehranstalten sind, den Direktoren der Gymnasien und einiger Realschulen und einer Anzahl praktischer Ärzte. —

Weiter vorangeschritten ist man schon in ophthalmologischer Beziehung. In einigen höheren Lehranstalten ist die Sehkraft der Schüler ärztlich untersucht worden. Am 20. Novbr. v. J. tagte eine Kommission von Ärzten, unter denen sich auch der Professor der Augenheilkunde zu Gießen befand, um auf Grund der angestellten Untersuchungen ihr Gutachten über zweckmäßige Fürsorge für die Augen abzugeben. Wir teilen die aufgestellten und angenommenen Thesen mit:

I. In jedem Schulzimmer muß zu allen Schulzeiten auch an der dunkelsten Stelle dasjenige Minimum von Helligkeit bestehen, welches noch das Arbeiten unter normaler Sehweite gestattet. Alles excentrische, blendende Licht muß ausgeschlossen sein.

II. Die Beschaffung von nach richtigen Principien konstruierten Schulbänken ist für alle Schulen obligatorisch zu machen und unter staatliche Kontrolle zu stellen.

III Mit Rücksicht auf die wechselnden Größenverhältnisse der Schüler einer und derselben Klasse hat die Verteilung körpermäßiger Subsellien nach den am Anfang jedes Semesters zu ermittelnden Körpermaßen zu geschehen.

IV. Die Pausen zwischen den einzelnen Schulstunden sind regelmäßig auf eine Viertelstunde zu bemessen. Während der Pausen ist die Luft in den Zimmern vollständig zu erneuern.

Damit die Schüler bei ungünstigem Wetter in den Pausen die Klassenzimmer verlassen können, ist für genügend große gedeckte Hallen Sorge zu tragen.

V. Die Lehrer haben streng darüber zu wachen, daß seitens der normalsichtigen Schüler ein Abstand der Augen von mindestens 35 cm eingehalten werde.

VI. Alle Drucksachen, welche den Forderungen der Augenhygieine nicht entsprechen, ferner eng karrierte Hefte, Tafeln und Zeichenmodelle, sowie vorgedruckte Kartenschablonen sind ebenso wie zu feine Nähvorlagen aus der Schule zu verbannen.

VII. Da die Benutzung der Antiqua- (Rund-) Schrift physiologisch richtiger erscheint, empfiehlt es sich, dieselbe an die Stelle der jetzt üblichen Schreibweise zu setzen.

VIII. Das Diktat von Lernstoff ist grundsätzlich zu verbieten, das Fertigen von Abschriften auf das geringste Maß zu beschränken.

IX. Die hygieinischen Verhältnisse der Schüler müssen einer fortlaufenden, bis ins einzelne gehenden staatsärztlichen Kontrolle unterzogen werden. Es erscheint insbesondere auch nützlich und notwendig, daß die im Großherzogtum begonnenen periodischen Augenuntersuchungen der Schüler, wenigstens der höheren (öffentlichen und Privat-) Schulen, unter Zuziehung von Spezialisten fortgesetzt werden.

Bei den Verhandlungen wurde besonders auch die Frage besprochen, wie und von welcher Seite das erforderliche Licht zu beschaffen sei. Darin war man einig, daß die seitliche Beleuchtung ausschließlich von der linken Seite kommen dürfe und daß jede andere aushülfsweise Vermehrung der Lichtmenge, sei es durch Fenster in der Front oder im Rücken des Schülers oder auf seiner rechten Seite zu verwerfen sei. Darüber aber bestand kein Zweifel, daß durch Oberlicht nicht allein die größte Lichtmenge in ein Zimmer geworfen, sondern auch excentrisches Licht völlig ausgeschlossen werde und man war der Ansicht, daß nach den vorliegenden Erfahrungen *diese Beleuchtungsart für Zeichensäle und Säle für weibliche Handarbeiten schon jetzt unbedingt gefordert werden müsse.*

Es wurde von dem Referenten eine Skizze vorgelegt, welche beweisen sollte, daß es möglich sei, ein Gymnasialgebäude herzustellen, in welchem alle Lehrzimmer in die obere Etage verwiesen und mit Oberlicht versehen würden, während Parterre nur die Verwaltungszimmer und der Saal für physikalischen Unterricht angebracht würden. Man sprach dabei den Wunsch aus, *es möge baldmöglichst seitens der Regierung die Frage der Oberlicht-Beleuchtung von Schulzimmern durch Versuche in größerem Maßstabe der Lösung entgegen geführt werden.*

Königsberg i. Pr. (Jahresbericht über die Elementar- und Volksschulen. — Verfügung der Königlichen Regierung betreffend die Beaufsichtigung der ländlichen Volksschulen durch die Landräte.)

Aus dem „Jahresberichte über die Elementar- und Volksschulen in K., Ostern 1881/1882, herausgegeben von der Stadt-Schul-Deputation“ seien folgende Angaben behufs Vergleichung mit den entsprechenden Schulverhältnissen in anderen großen Städten hier mitgeteilt.

Während des abgelaufenen Schuljahres zählten die 7 Elementarschulen, städtischen Patronats, in 42 Klassen 2676 Schüler (p. Klasse 63,7 Schüler), die 4 sogenannten Kirchschulen (nicht städtischen Patronats) in 12 Klassen 928 Schüler (p. Klasse 77,3), die 17 Volksschulen in 113 Klassen 8101 Schüler (p. Klasse 71,69 Schüler). Königsberg mit einer Einwohnerzahl von ca. 145000 zählt demnach außer den höheren Schulen und Mittelschulen 28 Elementar- und Volksschulen mit zusammen 167 Klassen, die von 11758 Schülern besucht werden. An diesen Anstalten arbeiten 189 angestellte Lehrer und Lehrerinnen und 20 Hilfslehrer und Hilfslehrerinnen. — Das Schulgeld beträgt an einer Elementarschule (der altstädtischen Mädchenschule), die nach dem Plane der Mittelschule ohne fremde Sprachen arbeitet, in der VI.—IV. Klasse 24 M., in der III.—I. 36 M. jährlich, an den übrigen Elementarschulen meistens 18 M. p. anno. Ungleich ist es an den Kirchschulen. Es schwankt zwischen 13,20 M. und 0,75 M. Holzgeld (?) und 18 M. — In den Volksschulen wird kein Schulgeld erhoben. —

Im Vergleich zum Vorjahr zeigen die Elementar- und Kirchschulen die gleiche Frequenz wie früher, dagegen ist die Schulbevölkerung in den Volksschulen wiederum stark angewachsen, und zwar fast genau um dieselbe Zahl, wie 1879—80, nämlich damals um 800, jetzt um 810 Köpfe. Es mußten daher nicht weniger als 15 neue Klassen hergerichtet werden, wobei die Raumverhältnisse einzelner Schulen zu dem Notbehelf des Halbtagsunterrichts zu greifen zwangen; solcher Klassen waren 6. —

Die Durchschnittsfrequenz der Klassen blieb in den Elementarschulen dieselbe wie im Vorjahr = 64, ging in den Kirchschulen von 77 auf 76 herab. Auch die Volksschulen zeigen im ganzen ein günstigeres Bild, da jetzt im Durchschnitt 72 Schüler gegen früher 74 auf die Einzelklasse kommen. „Indessen sind wir von dem erstrebenswerten Ziel, die Durchschnittsfrequenz auf 60 Köpfe p. Klasse herabzusetzen, noch immer weit entfernt: dazu würde unter den heutigen Umständen eine Vermehrung der Klassen um 22 erforderlich sein.“ —

„Der Totaleffekt der Schule ist zu bemessen nach der Zahl der Kursusjahre, welche die Kinder während ihrer Schulzeit zurücklegen; wer 2 Jahre in der ersten Klasse gewesen, hat alle 8 Kursusjahre, wer nur 1 Jahr, 7 derselben nützen können. Von den abgehenden Schülern haben nun 1881/82 in den Elementarschulen 58 % nach Absolvierung von 7, resp. 8 Jahreskursen die Schule verlassen, in den Volksschulen 50 %. Demnach sind in jenen 42, in diesen 50 % ohne die Bildung in das Leben übergetreten, welche die wertvollen letzten Kurse gewähren.“ —

Eine recht wesentliche Verfügung, welche das Verhältnis der Landräte und Kreisschulinspektoren zu einander und zu den Volksschulen in prägnanter Weise klar legt, hat die hiesige Königliche Regierung unterm 15. Sept. erlassen, zunächst speciell an einen Landrat; dieselbe ist dann aber auch allen Landräten, sämtlichen Kreisschulinspektoren und auch Lehrern mitgeteilt worden. Die Verfügung hat

folgenden Wortlaut: „Aus dem Randberichte vom 14. d. M. haben wir entnommen, daß Ew. Hochwohlgeboren Zweifel über ihre Befugnis hegen, bei Ihren Reisen im Kreise die Volksschulen zu besuchen und Kenntnis davon zu nehmen, ob und in welcher Weise der Unterricht erteilt wird. Diese Zweifel sind nicht für begründet zu erachten. Die Herren Landräte, als unsere ständigen Kommissarien, haben nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, sich persönlich von den Verhältnissen der Elementarschulen, insbesondere von dem baulichen Zustande und der inneren Einrichtung derselben zu überzeugen, und zwar behufs Prüfung der Frage, ob der vorgefundene Zustand der bau- und sanitätspolizeilichen Vorschriften, sowie namentlich in betreff der Subsellien, der Lichtverhältnisse, der Zimmerluft u. s. w. den Rücksichten auf die Gesundheit der Schüler entspricht. Die Herren Landräte sind ferner befugt, von dem Stande des in den Elementarschulen erteilten Unterrichts Kenntnis zu nehmen. Selbstverständlich werden sie es dabei zu vermeiden haben, Unterrichtsangelegenheiten technischer Art zu erörtern oder darauf bezügliche Anordnungen zu treffen; vielmehr werden sie alle dahin einschlägigen Wahrnehmungen nach Bedürfnis zur Kenntnis des betreffenden Kreisschulinspektors zu bringen und behufs Abstellung der beobachteten Mängel sich mit demselben ins Benehmen zu setzen event. gemeinschaftlich mit letzterem an uns zu berichten haben. Wir geben uns der Erwartung hin, daß Ew. Hochw. demgemäß in Zukunft verfahren und bei Gelegenheit Ihrer Dienstreisen häufig Veranlassung nehmen werden, die Volksschulen zu besuchen und nicht nur von den äußeren Verhältnissen derselben, sondern auch von den Leistungen der Lehrer und Schüler Kenntnis zu nehmen."

Aus Ost- und Westpreußen. (Seminar-Konferenzen.) Sie sind vorüber die diesjährigen Konferenzen, und siehe da, sie sind nicht, wie vielfach angenommen wurde, schlechter besucht gewesen, als im vorigen Jahre. Die freiwillige Beteiligung ist eine rege gewesen: sie schwankt zwischen 150 und 400. Freiwillige Beteiligung! — wenigstens ist dem Schreiber dieser Zeilen davon, daß die Lehrer gezwungen worden sind, oder daß es ihnen befohlen worden ist, an den Konferenzen teilzunehmen, nichts bekannt. Es ist auch klar, daß ein etwaiges solches Vorgehen der Herren Schulinspektoren nur ungünstig auf Lehrer und Konferenzen wirken könnte. Aus freiem Antriebe, gerne muß der Lehrer mit dem Seminar wieder in Verbindung treten; nur dann kann Segen für Lehrer und Seminar daraus erwachsen. — — Auch das ist erfreulich zu berichten, daß Vorträge und Lektionen nicht allein den Seminarlehrern überlassen worden sind, sondern daß sich sowohl Schulinspektoren, als auch Lehrer lebhaft daran beteiligt haben. Was die Vorträge anbelangt, so ist hervorzuheben, daß der Rechenunterricht diesmal bevorzugt worden ist. Doch nun in aller Kürze zum Einzelnen.

Seminar zu Karalene. Teilnehmer ca. 400.

1. Ansprache des Kommissarius der Königl. Regierung zu Gumbinnen, Herrn Schulrat Risch.
2. Vortrag über das Kirchenlied. Sem.-Dir. Rohde.
3. Lektion über „O Gott, du frommer Gott". Seminarl. Skodlerrack.
4. Einübung einer Volksmelodie mit den Seminarschülern. Musikl. Fehr.
5. Turnen der Seminaristen. Seminarl. Kukat.

Seminar zu Friedrichshoff. Teilnehmer bei sehr ungünstigem Wetter ca. 150.

1. Vortrag über die Ziele des Schreibleseunterrichts in der utraquistischen Volksschule. Vorbedingungen und Mittel behufs Erreichung dieser Ziele. Seminar-hilfsl. Wrege.

2. Lektion in Schreiblesen mit der Unterstufe der utraquistischen Sommer-übungsschule. Derselbe.

3. Eine Lektion im Anschauungsunterrichte mit denselben Kindern. Lehrer Sakowsky aus Gr. Spalienen.

Seminar zu Angerburg.

1. Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für nationale Erziehung. Kreis-schulinsp. Hasemann.

2. Eine Rechenstunde in der einkl. Übungsschule (Beschäftigung aller Abteilungen). Rektor Krziminski aus Engelstein.

Seminar zu Waldau. Teilnehmer ca. 200.

1. Welche besondere Frucht des Katechismusunterrichts erheischt die innere Notlage der Kirche, und wie schaffen wir dieselbe? Pfarrer Haß aus Schönwalde.

2. Das Rechnen mit gemeinen Brüchen in unsern Volksschulen. Über-flüssig ist dasselbe durch die Einführung der Dezimalbruchrechnung nicht geworden. — Es gehört der Oberstufe an, soll aber auf den unteren Stufen in geeigneter Weise vorbereitet werden. Diese Vorarbeit ist notwendig; sie verbindet sich am besten mit dem Einmaleins und dem Einsineins im Zahlenkreise von 1—100 und den entsprechenden Gebieten im größeren Zahlenkreise. — Das „General-nennersuchen“ von langen Bruchreihen ist zu vermeiden (zwecklos); überflüssig erscheinen die Aufgaben der Multiplikation, bei denen beide Faktoren Brüche sind zc. Seminarl. Buldmann.

3. Lektion über das Evangelium vom ungerechten Haushalter. Lehrer Wottrich-Schmiedehnen.

Seminar zu Pr. Eylau. Teilnehmer 278.

1. Eröffnungs- (und zugleich Abschieds-)rede des Sem.-Dir. Platen. —

2. Was muß jede Volksschule auch unter ungünstigen Verhältnissen im Turnen leisten? Seminarl. Rehs.

3. Beitrag zur Geschichte des Volksschulwesens in Ostpreußen und namentlich im Kreise Pr. Eylau. (Schulchroniken!) — Seminarl. Eissing.

Seminar zu Osterode. Teilnehmer ca. 200.

1. Pestalozzis „Abendstunde eines Einsiedlers“. Sem.-Dir. Päch.

2. Lektion über den Anfang des zweiten Artikels mit der Oberstufe der Seminar-Übungsschule. Kantor Skorczyk-Schmückwalde.

3. Der Katechismusunterricht in der Volksschule. Von demselben.

Seminar zu Graudenz. Teilnehmer 250.

1. Die Erziehung zur Vaterlandsliebe durch die Volksschule. Seminarl. Fromm.

2. Die Hauptmängel, die dem Rechenunterrichte in unseren Volksschulen noch anheften, und die Vorschläge zur Beseitigung derselben. Seminarl. Wiesnewski.

3. Eine Rechenstunde mit Schülern des dritten Schuljahres aus dem Gebiete der Dezimalbruchrechnung. Von demselben. —

Seminar zu Pr. Friedland. Teilnehmer ca. 150.

1. Eine Lektion mit der Unterklasse der dreiklassigen Übungsschule, in der gezeigt wurde, wie nach den Forderungen der allgem. Bestimmungen die Übungen im mündlichen Ausdruck das Lesen und Schreiben vorbereiten und begleiten. Als

Anschauungsmittel diente das Winkelmannsche Bild: der Weinberg. Seminarl. Nowack.

2. Begründung und Erläuterung der Thesen über die Übungen im mündlichen Ausdruck auf der Unterstufe. — Derselbe.

3. Vortrag über Fortbildungsschulen. Diese (die Fortbildungsschule) muß die Volksschule ergänzen, wenn nicht die Erziehungs- und Bildungsresultate der letzteren in Frage gestellt werden sollen. Pfarrer Wittig-Bandsburg.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Schriften über den Religionsunterricht.

a. In höheren Schulen.

1. Lehrbuch und Leitfaden für den ev. Religionsunterricht in den oberen Klassen von Gymnasien und anderen höheren Lehranstalten. Mit Rücksicht auf Kirchengeschichte, Bibelkunde, christl. Kirchenjahr und die evangelische Heilslehre (Glaubens- u. Sittenlehre) bearbeitet von C. Otto Schäfer, Rektor u. vormals evang. Prediger zu Frankfurt a. M. Dritter Teil des Lehrbuchs für den ev. Religionsunterricht. Zweite Auflage. Mit zwei Karten: Palästina u. die Reisen Pauli. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg. New-York, Steiger. 1881. 272 S.

2. Leitfaden für den Religionsunterricht an den oberen Klassen höherer Schulen von Dr. phil. G. Zahrt. Jena, Hermann Dabis. 1882. 124 S.

Beide Schriften sind, wie der Titel sagt, für den Religionsunterricht an höheren Schulen bestimmt und haben manches Übereinstimmende, so daß man bei der Lektüre des einen unwillkürlich an das andere erinnert wird. Am ausführlichsten ist Nr. 1. Dasselbe war ursprünglich für das 7. und 8. Schuljahr bestimmt; doch ergab sich aus den vielen, dem Verf. durch schriftliche und mündliche Beurteilungen zugekommenen Wünschen die Notwendigkeit, diesen 3. Teil des ganzen Lehrbuchs über den Religionsunterricht in der neuen Auflage, wie es in dem ursprünglichen Gesamtplane beabsichtigt war, nunmehr auch für Gymnasien zu bearbeiten. So erscheint nun in dieser Ausgabe B die Kirchengeschichte der früheren Ausgabe durch verschiedene Zusätze erweitert, wie § 9: Geschichte der christlichen Lehrentwicklung bis zur Zeit Konstantins des Großen, die bedeutendsten Kirchenlehrer des 4. und 5. Jahrhunderts; § 16: die Lehrstreitigkeiten u. Konzilien im 4.—7. Jahrhundert; § 22: das Papsttum im Mittelalter; § 24: die Scholastiker und Mystiker. Ganz neu ist die dritte Abteilung (an Stelle des Katechismus) hinzugefügt, eine systematische evangelische Heilslehre (Glaubens- und Sittenlehre). Hierbei schien es dem Verf. vor allem darauf anzukommen, ein möglichst objektiv gehaltenes getreues Bild der evang. kirchlichen Lehre zu geben, also dasjenige zu betonen, was seit der Reformation überall und von allen auf Grund der h. Schrift übereinstimmend als evangelische Wahrheit anerkannt und bekannt worden ist. Differenzpunkte sind nur vorsichtig berührt, dagegen an geeigneter Stelle manche apologetische Winke eingeflochten worden. Dabei suchte der Verf., dem formalen Princip unserer Kirche gemäß, den Schriftbeweis nachdrücklich hervorzuheben.

Durch diese Mitteilungen aus dem Vorwort scheint uns das Buch hinlänglich charakterisiert zu sein, wobei wir

nur bemerken, daß nach unserer Ansicht und Erfahrung der Verf. eher zu viel als zu wenig gegeben hat, namentlich scheinen uns die Kinder des 7. und 8. Schuljahrs auch in gehobenen Schulen den dargebotenen Stoff nicht überwältigen zu können, selbst wenn wir die früher erwähnten Zusatz-§§ und Erweiterungen streichen. Dagegen hat der Verf. einiges übergangen oder zu kurz behandelt, was eine größere Beachtung verdient hätte. S. 33 ist das Mönchtum von seiner idealen Seite hervorgehoben, aber der tiefe Verfall desselben kaum berührt. S. 51 hätte bei Darstellung des Streites zwischen Bonifacius VIII. und Philipp dem Schönen von Frankreich der Entstehung der sog. gallikanischen Kirche u. ihrer Grundsätze wohl gedacht werden sollen. Die innere Mission hätte auf S. 123 wohl eine ausführlichere Darstellung mit Erwähnung einiger Personen, welche sich um dieselbe besonders verdient gemacht haben, erhalten sollen. Daß der Jesuiten-Orden 1872 in Deutschland verboten ist, wird wohl S. 97 kurz erwähnt, aber über die Gründe, welche dies Verbot herbeigeführt haben, wird nichts gesagt, ebensowenig über die Vertreibung der Jesuiten aus verschiedenen Ländern im vorigen Jahrhundert und über die Aufhebung des Ordens durch den Papst Clemens XIV, und über die mehrmalige Vertreibung der Jesuiten aus Frankreich. Daß die Reformation der Stadt Frankfurt, sowie Luthers Familienleben etwas ausführlicher geschildert ist, glauben wir billigend hervorheben zu müssen. Ebenso billigen wir die Mitteilung und kurze Charakterisierung der bekannteren Dichter von Kirchenliedern, sowie der drei ökumenischen Symbole und der Augsburgischen Konfession in deutscher und lat. Sprache. Der Verf. huldigt nicht der dogmatischen Lehre von der Inspiration, daß der h. Geist den Schriftstellern Sachen und Worte eingegeben, und sie so geleitet habe, daß sie nicht irren konnten. Aus der h. Schrift selbst folge nur, daß dieselben als Träger der göttlichen Offenbarung vom h. Geist befähigt und angewiesen worden seien. Nr. 2 nimmt einen freieren Standpunkt ein, wenn auch der Verf. sich sichtbar Mühe gegeben hat, solches nicht in anstößiger Weise hervortreten zu lassen. Nach S. 7 sind die prophetischen Schriften des A. T. in höherem Grade Urkunde der Offenbarung als die geschichtlichen. Das Wort Gottes finde sich unmittelbar nur in den Reden der Propheten von Mose bis Maleachi und in den Reden Christi. Davon habe die ganze Bibel den Namen „Wort Gottes“. Die Reden und Stimmen Gottes, welche in den geschichtlichen Büchern vorkommen, seien zumal in den ältesten Zeiten nicht eigentliche Worte. Was im einzelnen widerspruchsloses und in Ewigkeit bleibendes Wort Gottes sei, könne nicht durch Klügeln ausgemacht werden, sondern müsse sich im Gewissen und Gefühl der Menschen durch Jahrhunderte bewähren. Die Bibel verhalte sich zu den großen Offenbarungen Gottes selbst wie ein mehr oder minder treuer Bericht eines Augenzeugen oder eines fernstehenden Erzählers zu einer geschichtlichen Thatsache. Die Bibel enthalte viele Dinge, welche nicht Wort Gottes sein könnten und sein wollten. Über die Theophanien des A. T. sagt der Verf., es seien damit solche Naturerscheinungen gemeint, in denen die Beschaffenheit Gottes plötzlicher und auffallender kenntlich werde, als in andern. Die Pastoralbriefe werden „paulinistisch“ genannt und nur mit einigen Worten berührt; dagegen bezeichnet der Verf. den Brief Jakobi als eine der ältesten und wertvollsten Schriften des N. T.

Was der Verf. darbietet, zeigt folgende Inhaltsangabe: 1. Vorbemerkungen; 2. Einführung in die Bibel; 3. Kirchengeschichte; 4. Glaubenslehre; 5. das Kirchenjahr; 6. Anhang. Das Buch

Hiob, A. Übersetzung, B. Anmerkungen. Die Einführung in die Lektüre des Buches Hiob bezeichnet der Verf. selbst als eine Neuerung. Er führt zur Begründung dieser Neuerung an: „Es ist zweifellos, daß die Luthersche Übersetzung der Bibel an keiner Stelle so viele Mängel und Schwächen hat als im „Hiob“ und daß, wenn überhaupt eine poetische Form poetischer Schriften notwendig ist, sie nirgend sonst so notwendig erscheint als für dieses, die höchste und erhabenste Poesie enthaltende Buch.“ Ob durch diese Bemerkung, so wahr sie auch sein mag, die Aufnahme in dem Lehrbuch der Religion genügend motiviert ist, müssen wir bezweifeln. Eine Sittenlehre zu geben, hat der Verf. unterlassen, weil dieselbe weit weniger als irgend ein anderer Teil des Religionsunterrichtes in das scharfe Licht des Examens gestellt zu werden geeignet sei. Er hat nämlich bei der Auswahl des Stoffes darauf Rücksicht genommen, daß die Forderungen des Examens, des gewöhnlichen Lebens und der Bildung möglichst zugleich erfüllt seien.

b. Für Volksschulen.

1. Der Heidelberger Katechismus versehen mit biblischen Sprüchen, Geschichten und Lehrabschnitten, sowie auch mit Kirchenliedern bearbeitet von Geistlichen und Lehrern zum Besten der Gladbach-Grevenbroicher Lehrerwitwen-Kasse herausgegeben im Auftrag dieser Kasse und der Pastoral-Konferenz zu M.-Gladbach. Zweite Auflage. Kommiss. von L. Boltze in M.-Gladbach. 1881.

2. Der kleine Katechismus D. M. Luthers. Mit kurzen Erläuterungen und einer Auswahl von Bibelsprüchen herausgegeben von O. Fr. Nicolai, Großherzoglichem Kirchenrat, Superintendenten und Oberpfarrer in Allstedt. Weimar, Böhlau. 1882.

3. D. M. Luthers kleiner Katechismus mit Sprüchen der heiligen Schrift und erklärenden Lehrsätzen versehen von C. v. Starck, Pastor in Loissow. Zweite Auflage. Ludwigslust, Hinstorff.

4. Der christliche Religionsunterricht für die evangelisch-protestantische Jugend. Ein Hülfsbüchlein für Lehrer und Eltern. Erstes Schuljahr. München, Schulbücher-Verlag von R. Oldenbourg.

Die Lehrbücher für den christlichen Religionsunterricht wachsen wie Pilze aus der Erde. Auf der einen Seite können wir das als ein erfreuliches Zeichen der Zeit betrachten, denn es ist ein Beweis, wie hoch man den Gegenstand zu schätzen weiß. Auf der andern Seite, und das betonen wir besonders, ist es auch zu bedauern, daß fort und fort neue Lehrmittel für diesen Unterrichtsgegenstand dargeboten werden: es beweist dies teilweise die Unsicherheit, die noch auf diesem wichtigen Gebiete herrscht, aber auch wie der Subjektivismus noch so weit verbreitet ist. Muß nicht das Volk und die Jugend irre werden, wenn in einem Bezirk von geringem Umfang zwei, drei, vier und mehr verschiedene Religionsbücher eingeführt sind? Oft sind diese allerdings nur wenig von einander verschieden. Desto mehr zeugt dies gegen die Religionslehrer, die sich nicht überwinden können, sich in eine unbedeutende Divergenz zu finden, und die, wenn sie selbst ein neues Lehrbuch geliefert haben, sich selbstgefällig über andere erheben. Wir sind der Ansicht, die Kirchenbehörde sollte das Lehrbuch der Religion, welches sie nach reifer Prüfung und nach Beurteilung durch Synoden und Konferenzen für das beste erkannt hat, obligatorisch vorschreiben, und Ausnahmen nur in besonderen Fällen gestatten. Nr. 1 ist nicht das Produkt des gerügten Subjektivismus.

Es ist, wie der Titel angiebt, im Auftrag der Pastoral-Konferenz zu M.-Gladbach bearbeitet und herausgegeben, so daß sich erwarten läßt, es werde auch im Bereich derselben allgemein im Gebrauche sein. Wir sind auch der Ansicht, daß diese Bearbeitung des Heidelberger Katechismus, wo dieselbe im Gebrauch ist, mit Segen für die Kinder benutzt werden kann, wenn der Lehrer, was wir von Geistlichen und Lehrern erwarten müssen, ab- und zuthun kann. Wir glauben, es ist des Stoffes und namentlich der Bibelsprüche zu viel geboten, auch wenn wir die gemachte Unterscheidung zwischen der Mittel- und Oberstufe und dem pfarramtlichen Unterricht gelten lassen. Nach unserer langjährigen Erfahrung ist es weit besser, wenige Sprüche gut lernen zu lassen, als viele unsicher memoriert. Daß fortwährend auf die betreffenden biblischen Beispiele und angemessene biblische Lesestücke verwiesen wird, können wir nur billigen. Im Anhang werden die 20 zu memorierenden Lieder mit darauf folgenden kurzen biographischen Andeutungen über deren Verfasser, 8 Psalmen in deutscher Übersetzung mitgeteilt, und schließlich ein kurzer Abriß der Kirchengeschichte. Die Mitteilung der Lieder in guter Version halten wir für um so zweckmäßiger in Gegenden, wo verschiedene Gesangbücher mit verbalhornisiertem Texte im Gebrauche sind. Der Verf. von Nr. 2 sagt in der Vorrede: „Wer diesen (luth. Kat.) den Kindern erklären will, der soll nicht darauf denken, daß er viel Neues hinzubringe und seine eigenen Gedanken damit vermische, sondern vielmehr, daß er den reichen Inhalt recht aufschließe und aus der h. Schrift begründe. Dazu ist in diesem Buche, wie in vielen andern zuvor der Weg gezeigt. Der Gedankengang der Unterredungen ist in der Reihenfolge und dem Inhalt der Bibelsprüche gegeben; die voranstehenden Erläuterungen fassen diesen Gedankengang in eine bequeme Form und Ordnung zusammen. Diese Erläuterungen sollen nicht etwa auswendig gelernt werden; wohl aber diejenigen Bibelsprüche, welche durch besondere Zeichen hervorgehoben sind. Die Sprüche, welche kein besonderes Merkmal empfangen haben, können zwar im Gedankengange des ausgeführten Unterrichts schwerlich entbehrt werden; doch scheint die wörtliche Einprägung derselben nicht durchaus notwendig. Man wird übrigens bemerken, daß bei der Auswahl der Bibelsprüche die bisher im Großherzogtum Sachsen gebrauchten Katechismen sorgfältig berücksichtigt worden sind. Die angeführten Lieder, von denen eine Anzahl in den Schulen gelernt wird, sind bei den Unterredungen in erbaulicher Weise zu gebrauchen; ebenso die biblischen Lesestücke und Beispiele. Einige Teile des luth. Katechismus, welche in dem Schulbuche Herders vermißt wurden, sind hier, so weit nötig, aus dem Eisenacher Katechismus hinzugefügt worden. In diese Selbstkritik können wir nach genauer Prüfung einstimmen. Wir fügen nur noch einige Bemerkungen hinzu. S. 47 wird der Engel nur vorübergehend in den Sprüchen gedacht. S. 67 wird die Trennung der christlichen Kirche in verschiedene Konfessionen beklagt, da Christus uns alle zu einer Gemeinde berufen habe. Doch wird in weitherziger Weise hinzugefügt, es werde Heil und Segen bei den einzelnen kirchlichen Gemeinschaften nicht fehlen, wenn vor allem die Hauptartikel des christlichen Glaubens festgehalten und bekannt, und die Sakramente nach Christi Einsetzung verwaltet würden, wenn alle mit Ernst die Wahrheit suchten und die Liebe bewahrten. Bei Angabe der Unterscheidungslehren der christlichen Konfessionen wird von der reformierten Kirche nur gesagt, daß sie in der Lehre vom h. Abendmahl abweiche, als ob das der einzige Differenzpunkt wäre. Das h.

Abendmahl wird bezeichnet als ein Mahl des Gedächtnisses an Christi Leben, Leiden und Sterben, dadurch wir die Erlösung empfangen. Im folgenden wird allerdings die luth. Lehre, daß wir unter den sichtbaren Zeichen Leib und Blut Jesu Christi empfangen, mehr hervorgehoben. Das Büchlein ist als recht brauchbar zu bezeichnen, ohne daß es sich durch besondere Vorzüge von andern unterschiede.

Nr. 3 dagegen hat viele Eigentümlichkeiten, die es nach unserer Ansicht für den Schulunterricht nicht besonders empfehlen. Der Verf. sagt in der Vorrede: „Wie ich seit zwanzig und etlichen Jahren den kleinen Katechismus D. M. Luthers in Kirche und Schule mit Lust und Liebe gelehrt habe, so möchte ich gern zu gleichem Lernen manchem lieben Konfirmanden oder schon konfirmierten Gliede unserer luth. Kirche mit diesem Büchlein Handreichung thun." Es wird in demselben auf 138 S. gr. 8 der luth. Katechismus mitgeteilt. Hinter jedem Gebot, Artikel, Bitte 2c. folgen viele teilweise recht lange Bibelsprüche und daneben etwa ein Drittel des Raumes einnehmend erläuternde Erklärungen. Die Aufzählung der Bibelstellen nebst Angabe der Nummern der Lehrsätze, bei welchen sie stehen, umfaßt 13 zweispaltige Zeilen, so daß wir die mitgeteilten Bibelsprüche auf mehr als tausend schätzen. Die Erläuterungen umfassen etwa 50 ziemlich enggedruckte Seiten; dieselben sind teilweise nicht leicht zu verstehen. Es wird nirgends bei den Bibelsprüchen ein Unterschied zwischen leichteren und schwereren gemacht, so daß wir glauben behaupten zu dürfen, es sei des Guten zu viel, daß es nicht im Konfirmandenunterricht bewältigt werden kann. Für den Schulunterricht scheint uns das Buch noch weniger geeignet.

Der Verf. steht auf einem streng orthodoxen Standpunkt. Doch heißt es Nr. 190 der Lehrsätze: „Von einem leibhaftigen Teufel fabelt nur das abergläubische Heidentum; wir aber kennen den Satan aus der Schrift als einen bösen Geist, der uns auf mancherlei Weise versucht." Im 304. Lehrsatz heißt es: „Der Teufel ist der oberste der bösen Geister, der Fürst in der Finsternis oder dem blinden Unglauben dieser Welt, ein Feind Gottes und der Menschen, mächtig in der Versuchung. Doch darf er uns Christen nicht persönlich entgegentreten wie unserm Heiland."

Die Gottheit Christi wird S. 59 durch eine große Anzahl biblischer Aussprüche bezeugt.

S. 105 heißt: „Es wird niemand getauft, der nicht den Glauben an den dreieinigen Gott hat." Dieser Glaube wird auch den kleinen Kindern zugeschrieben, obwohl sie denselben noch nicht aussprechen könnten.

Nach S. 123 sollen diejenigen, welche das h. Abendmahl unwürdig genießen, mit Krankheit, Schwachheit, auch frühem Tode an ihrem Leibe heimgesucht werden. Eine kühne Behauptung!

Auch Nr. 4 halten wir zu hoch für den ausgesprochenen Zweck, die Kinder im ersten Schuljahr in die Religion einzuführen, wiewohl der anonyme Verf. versichert, daß das Dargebotene die Frucht vieljähriger Praxis sei.

Wir führen einige Sätze zur Begründung unseres Urteils an. S. 21 heißt es: „Der höchste Gedanke und das heiligste Wort ist Gott." S. 23: „Das helle Glöcklein, das jeder Mensch in seinem Innern hat, ist das Gewissen." Allerdings bezieht sich diese Erklärung auf einen vorhergehenden Vers: „Ein Glöcklein hängt in meiner Brust, das hat gar hellen Schlag. Wenn ich mir Böses bin bewußt, dann quälts mich Nacht und Tag." Ob's sechsjährige Kinder verstehen? S. 26: „Jeder Mensch, jedes Land hat seine Geschichte. Die Lebensgeschichte jedes Menschen ent-

hält teils was Gott für ihn gethan, teils was er selbst aus eigenem Antrieb gethan hat, teils was aus ihm geworden ist." Wir glauben, die rechte Einführung sechsjähriger Kinder in die Religion geschieht an der Hand leichtfaßlicher biblischer und anderer Erzählungen.

Langgöns. Strack.

Der biblische Geschichtsunterricht oder: Wie ist es zu der Gemeinschaft Gottes und der Menschheit gekommen? Ein Leitfaden für die Hand des Lehrers von **Karl Buchrucker** (Dekan und Stadtpfarrer zu München). Zweite, gänzlich umgearb. Aufl. Nürnberg, Sebald. 1880. XII u. 441 S. Mk. 3.

Ein treffliches Werk, das dem Lehrer viel Anregung und Belehrung gewährt, wenn es auch nicht bis ins einzelne in die Praxis übertragen werden kann. Was Prof. Zezschwitz von der ersten Auflage sagt, gilt in erhöhtem Maße von der vorliegenden: „Was der Verfasser gegeben, ist für den Lehrer, auch für den der Oberklassen der Volksschule, und gehört zu den wertvollsten Handbüchern dieser Art, die wir besitzen .... Nirgends finden Gebildete, denen nicht durch theologisches Studium die Quelle selbst in v. Hofmanns Schriften und Vorlesungen zugänglich ist, gleich tiefe, klare und vollständige Einsicht in den Entwicklungsgang der heiligen Geschichte, wie in diesem Buche. In keiner Lehrerbibliothek sollte es fehlen."

Die Schrift, die 1859 zuerst erschien, ist aus dem Schriftbeweis von Hofmann entstanden und will dessen Ergebnisse für den Unterricht fruchtbar machen. Sie versucht in ansprechender Weise, die einzelnen biblischen Erzählungen in das Licht der heilsgeschichtlichen Ideen zu rücken. Auf die tiefere Einführung in die Heilsthatsachen selbst und ihren inneren Zusammenhang wird aus diesem Grunde viel Wert gelegt. Die biblische Geschichte wird als einheitliches Ganze dargestellt, um den wahren Wert der einzelnen Thatsachen aus ihrer Stellung zum Ganzen zu erkennen. — Der biblische Geschichtsunterricht ist ein Teil des Religionsunterrichts, der (nach dem Verf.) die Gemeinschaft Gottes und der Menschen zu seinem Gegenstande hat. Dieser Begriff ist für Buchrucker das leitende Princip — derjenige Gedanke, der das Ganze der Geschichte des Reiches Gottes beherrscht. Jede einzelne biblische Geschichte hat entweder diese Gemeinschaft angeknüpft und gefördert oder dieselbe gestört oder aufgehoben. „Während der Katechismus zeigt, was es um diese Gemeinschaft selbst samt ihren Bedingungen ist, hat die biblische Geschichte zu lehren, auf welchem Wege es zu dieser Gemeinschaft gekommen. Was hat Gott alles gethan, was hat er sichs kosten lassen, daß überhaupt ein Gemeinschaftsverhältnis zwischen ihm und der Menschheit bestehen kann, das ist die Frage, welche die biblische Geschichte zu beantworten hat. Die biblische Geschichte hat das vor allen Geschichten voraus, daß sie einen offenkundigen Mittelpunkt besitzt, daß sie zu einem vorläufigen Ziele und Abschlusse gelangt ist, in welchem auch ihr Endziel beschlossen liegt. Jesus Christus ist jener Mittelpunkt; er ist das Haupt einer Gemeinde geworden, welche unter ihm und aus ihm lebt und zur Menschheit Gottes in der Herrlichkeit des Sohnes vollendet werden soll: das ist das Endziel aller Wege Gottes. Von jenem Mittelpunkte aus fällt dann das rechte Licht auf die Einzelpartien, ja auf die Einzelgeschichten selbst. Diesen klaren Einblick in den organischen Gang und Zusammenhang der heil. Geschichte muß der Lehrer haben, wenn er seinen reichen Stoff beherrschen soll; aus diesem Zusammen-

hange wird er sich die Richtpunkte für die Detailbehandlung nehmen." Nutzanwendungen will der Verfasser durchaus nicht ganz abgeschnitten wissen, er stellt sie nur in die zweite Linie.

Das Buchruckersche Werk war seit Jahren vergriffen. Die neue Aufl. hat Princip und Methode beibehalten, im übrigen ist sie vollständig umgearbeitet und verbessert. (Einige der zu abstrakt gehaltenen Überschriften zu den Erzählungen sind durch einfachere ersetzt.) Verf. hat in der Neubearbeitung Rücksicht auf seine jetzt in vielen Auflagen verbreitete biblische Geschichte*) genommen; die neueren Werke von Keil, Delitzsch, Kahnis, Füller, v. Burger, Luthardt und v. Hofmann sind benutzt worden. Das Buch will ein Leitfaden für die Hand des Lehrers sein, wie bereits der Titel sagt. Daß der Verf. überdies in seinen Forderungen Maß zu halten weiß, zeigt die Einleitung zur neuen Auflage: „Für den Lehrer verlange ich den Einblick in den organischen Zusammenhang. Die Schüler müssen in die Einzelgeschichte und deren heilige Schönheit eingeführt werden. Die Einzelgeschichte bleibt für die Schüler so sehr die Hauptsache, daß, wo die Fassungskraft auch der obersten Klasse nicht ausreicht, bei ihr stehen geblieben werden muß. Aber die Vollendung des Unterrichts in der Heilsgeschichte bleibt die Einführung in das kündlich große Geheimnis des Entwicklungsganges. Daß diese auch in Volksschulen in durchsichtiger, erhebender, wahrhaft erbauender Weise geschehen kann, darin haben sich meine Erfahrungen nur bestärkt." Grosse.

*) Die biblische Geschichte. Nach ihrem Zusammenhange mit den Worten der heiligen Schrift für die Volksschule erzählt von K. Buchrucker. 21. Aufl. 1882. Nürnberg, Sebald. Preis ungeb. Mk. 0,38.

Friedrich Bartholomäis astronomische Geographie in Fragen und Aufgaben für den ersten Unterricht, neu bearbeitet von Fr. Th. Heckenhayn, Schulinspektor in Koburg. Langensalza, Verl. v. Herm. Beyer u. Söhne. 1881. 56 Seiten. Preis 60 Pf.

Das vorliegende Buch ist vor 37 Jahren entstanden, wo der den Freunden der Herbartschen Philosophie wohlbekannte Verfasser noch Lehrer an der Stoyschen Erziehungsanstalt in Jena war. Die neue Bearbeitung desselben durch den Schulinspektor Heckenhayn in Koburg gestattet schon einen Rückschluß auf seinen noch heute bestehenden pädagogischen Wert. Wenn es aber eine so lange Zeit ohne zweite Auflage blieb, so läßt sich dies nur daraus erklären, daß entweder die Bedeutung des Unterrichts in der mathem., resp. astronomischen Geographie von der Lehrerwelt zu wenig gewürdigt wurde, oder daß die Behandlung derselben nach Anleitung der die Hauptresultate in doktrinärer Weise vorführenden geographischen Lehrbücher bequemer erschien, oder vielleicht sogar, daß bei dem weitverbreiteten Mangel an selbständigen Beobachtungen und Erfahrungen auf dem einschlägigen Gebiete das bloß in Fragen und Aufgaben bestehende Buch nicht verstanden wurde und den der Sache unkundigen Lehrern viel zu hohe Anforderungen an die Schüler zu stellen schien. Für die Richtigkeit letzterer Annahme dürfte der Umstand sprechen, daß der im Jahre 1871 von Fricke in Braunschweig herausgegebene und ganz nach Analogie des Barthol. Buchs angelegte Leitfaden der mathem. Geographie eine rasche Verbreitung gefunden und im Jahre 1877 auch eine zweite Auflage erlebt hat, und zwar offenbar infolge davon, daß ihm ein das Verständnis der Fragen und Aufgaben durch Wort und Zeichnung vermittelnder, die Fragen fast wörtlich beantwortender und daher

die eigene Anschauung des Lehrers entbehrlich machender Kommentar als Begleiter beigegben worden war. So aufrichtig nun auch damals, wo Bartholomäis Buch fast in Vergessenheit geraten zu sein schien, der Frickesche Leitfaden willkommen geheißen werden mußte, wie Recensent seiner Zeit in der Stoyschen Allgemeinen Schulzeitung ausgesprochen hat, so hatte derselbe doch, wie eben der Kommentar beweist, sich von dem pädagogischen Princip entfernt, welches dem Bartholom. Buche zu Grunde gelegen hatte, nämlich von dem Princip der eigenen Anschauung und Beobachtung. Dieses Princip wieder zur Geltung zu bringen, hat Heckenhayn sich bei der neuen Auflage der Barth. Schrift zur Aufgabe gemacht, und zu diesem Zwecke hat er sich in den „Vorbemerkungen" zu den im ganzen wenig veränderten und erweiterten Text über die Notwendigkeit der eigenen Beobachtung von Lehrer und Schüler ausgesprochen und die für einen der Sache ferner stehenden erforderliche Anleitung gegeben. Über die Notwendigkeit der eigenen Beobachtungen dürften, wenigstens an dieser Stelle, kaum noch Worte zu verlieren sein. Und doch wie vielfach wird noch im Unterrichte auf eine gründliche und reinliche Beobachtung verzichtet. Wie vielfach wird auf die Erfahrung des Schülers im allgemeinen gefußt und auf derselben fortgebaut ohne Gewährschaft dafür, daß die vorausgesetzten Vorstellungen auch klar und richtig und bei sämtlichen Schülern gleichmäßig vorhanden sind. Wie vielfach wird zur Veranschaulichung durch Zeichnungen gegriffen, welche, wie besonders auf dem Gebiete der mathem. Geographie, sich vom Schüler nicht in die wirklichen Vorgänge übersetzen lassen. Dem hier sich einschließenden Doktrinarismus will also das Bartholom., resp. Heckenhaynsche Buch durch das Dringen auf eigene Beobachtung des Schülers entgegenarbeiten. Die Einwendungen, welche gegen die selbständige Beobachtung der Schüler unter Berufung auf den nicht zu ermöglichenden Zeitaufwand, auf die nicht durchzusetzende Heranziehung der Schüler zu Beobachtungen am frühen Morgen oder sogar in den Stunden der Nacht, auf den allzu langsamen Verlauf der zu beobachtenden Vorgänge, auf störende äußere, lokale Verhältnisse ꝛc. erhoben worden sind, werden, wenn sie auch nicht in allen Stücken widerlegt werden können, doch wesentlich dadurch abgeschwächt, daß diese Beobachtungen dem heimatkundlichen Unterricht der drei oder vier ersten Schuljahre überwiesen werden. In welcher Weise dieselben in geeigneten Stunden des Tages, auf Exkursionen und ausnahmsweise auch in einigen Stunden der Nacht stattfinden sollen, wird auf S. 1—7 in 67 sogenannten Imperativen und verschiedenen Anmerkungen und Citaten weiter ausgeführt. Auf Grund der mehrjährigen Beobachtung, welche selbstverständlich nicht mit Ablauf des vierten Schuljahres als abgeschlossen zu betrachten ist, soll sich dann der methodische Unterricht auferbauen. Für diesen hielt Bartholomäi einen Zeitraum von einem Jahre mit wöchentlich 2 Unterrichtsstunden für ausreichend; entschieden richtiger empfiehlt Heckenhayn, ihn auf die ganze übrige Schulzeit zu verteilen. In welcher Weise diese Verteilung stattzufinden habe, konnte natürlich in dem Buche nicht bestimmt werden, da dieselbe sich nach den individuellen Verhältnissen zu richten hat. Aber für die methodische Behandlung giebt das Buch indirekt eine gewisse Anleitung, indem zunächst die aus den Beobachtungen und Erfahrungen gewonnenen Vorstellungen reproduziert und die Thatsachen in ihrem ursächlichen Zusammenhang aneinander gereiht werden, dann das wirkliche Verhältnisse zwischen Erde, Sonne und Mond durch Reflexion gefunden und endlich in einer Übersicht des Ganzen das Welt- resp.

Sonnensystem mit den nötig erscheinenden Ergänzungen konstruiert wird. Daß dieses ganze Material innerhalb der Volksschule verarbeitet werden könne, wird mit Recht bezweifelt werden. Für die Elementarschulen wird man sich daher wohl mit der Behandlung der Vorgänge ihrem Augenscheine nach (§ 1—27 u. 53—68. — Ptol. System) begnügen müssen, und nur zum Schlusse wird eine kurze Erklärung der wirklichen Vorgänge (Kopernik.-System) zu geben sein. In höheren Schulen ist natürlich größere Ausführlichkeit gestattet.

Bei der im Titel angedeuteten Form des Büchleins in Fragen und Aufgaben ist, wie schon bemerkt, von Darbietung des Stoffes keine Rede, sondern eben nur von Forderungen der Reproduktion und Verarbeitung des Beobachteten und Erfahrenen. Über den pädagogischen Wert dieser Form der Behandlung, sowie über die damit verknüpften technischen Vorteile bez. der an die mündliche oder schriftliche Selbstthätigkeit der Schüler gestellten Anforderungen braucht nichts Empfehlendes mehr gesagt zu werden. In der Gruppierung des Stoffes wäre vielleicht zur Vermeidung allzu kleiner Paragraphen (von 1—2 Zeilen, mehr Zusammenfassung zweckmäßig gewesen. Bei der durch einen * bewirkten Kennzeichnung solcher §§, welche mit Rücksicht auf die Schwierigkeit ihres Inhalts weggelassen oder erst auf einer höheren Stufe des Unterrichts behandelt werden sollen, hätte der Verfasser auch den über das Niveau der gewöhnlichen Volksschule sich erhebenden Anstalten gegenüber unbedenklich weiter gehen können. An den einzelnen Fragen und Aufgaben wird sich sowohl hinsichtlich ihres Inhalts und ihrer Aufeinanderfolge, als auch hinsichtlich ihrer Form wenig aussetzen lassen. Von den hier etwa zu bemerkenden Ungenauigkeiten möge nur die Verwechslung von Kreisen und Kreisflächen hervorgehoben sein, indem dieselbe leicht bei der Bestimmung von Winkeln, z. B. zwischen dem Horizont und den Tagebogen der Sonne, eine mangelhafte oder auch falsche Auffassung gestattet. Daß in § 59 bei Bestimmung der geogr. Breite viele gänzlich fremde Ortsnamen herangezogen sind, mag aus technischen Gründen zulässig erscheinen; indessen lassen sich an den Lagebestimmungen auch verschiedene Unrichtigkeiten nachweisen. Diese kleinen Mängel vermögen jedoch nicht, den Wert des ganzen Buches zu beeinträchtigen, welcher ja schon dadurch verbürgt ist, daß unter seiner Anleitung das Material auf dem allein richtigen Wege erworben und in streng logischem Fortschritt verarbeitet werden muß. Es wird dies jeder in den Geist und die Principien des Buches sich vertiefende Lehrer, selbst wenn er mit den Objekten der mathem. Geographie bisher weniger vertraut war, erfahren und anerkennen, und zwar in letzterem Falle insofern auch zu seinem eigenen Besten, als, sobald er sich erst im Besitz der auf diesem Gebiete unerläßlichen elementaren Vorstellungen weiß, sich mit stets wachsendem Interesse zur Erweiterung des gewonnenen Gesichtskreises und zur geistigen Vertiefung in die wunderbare äußere Weltordnung angeregt fühlen wird. Als ein vorzügliches Mittel zur Befriedigung dieses weitergehenden Interesses möge bei dieser Gelegenheit noch die bereits bekannte „Populäre Himmelskunde von Diesterweg, herausgegeben von F. u. C. Strübing, Berlin 1879, Verl. v. Enslin," dringend empfohlen sein. Aber auch der Schüler wird auf Grund der nach Maßgabe des Bartholom. Buches gemachten Beobachtungen nicht bloß über die seinem Auge sich bietenden Erscheinungen zu einer der kindlichen Fassungskraft entsprechenden Klarheit gelangen, sondern auch den Vorgängen in der großen Gotteswelt ein erhöhtes Interesse entgegenbringen und bewahren und somit,

wie es in der Einleitung des Buches heißt, zu seinem bleibenden inneren Gewinn in dem großen Vaterhause dessen, der Himmel und Erde gemacht hat, heimisch werden.

Es ist somit zu wünschen, daß das Buch zunächst in die Hände recht vieler Lehrer kommt, um von diesen seinem Princip und Zweck, sowie seiner Methode nach verstanden und gewürdigt zu werden. Es wird dann nicht ausbleiben, daß es auch überall da, wo die Verhältnisse es gestatten, in die Hände der Schüler gelangt, für welche es als eine Sammlung von Fragen und Aufgaben von Anfang her bestimmt war.

Eisenach. Kögler.

G. E. Schott (em. Dir. der Rats- u. Wendlerschen Freischule in Leipzig), Handbuch der pädagogischen Litteratur der Gegenwart. Leipzig, Julius Klinkhardt 1872. I. Teil XVI und 220 Seiten; II. Teil 1. Abteil. XII und 152 S. 2. Abteil. IV. und 88 S.; III. Teil XXI und 232 S. Preis zus. Mk. 6.

Es sei uns hier gestattet, auf ein vor längerer Zeit erschienenes Werk empfehlend verweisen zu dürfen, das es auch jetzt noch verdient, von den Lehrern an höheren und niederen Schulen beachtet zu werden. Für alle die sich auf dem Gebiet der pädagogischen Litteratur orientieren wollen und im besondern auch die früher erschienenen Werke kennen lernen möchten, erscheint das Handbuch geradezu unentbehrlich. Für die neuere Litteratur (seit 1870) können der „Pädagogische Jahresbericht“ und andere pädagogische Zeitschriften ergänzend eintreten. Das Buch ist ein für den Handgebrauch leicht zugängliches litterarisches Hilfsmittel, welches geeignet sein dürfte, über das weite Gebiet der pädagogischen Litteratur in ihren vornehmsten Zweigen einen schnellen Überblick zu gewähren, sowie für jedes litterarische Bedürfnis die zweckmäßigsten Lehr- und Lernmittel in erwünschter Vollständigkeit an die Hand zu geben. Aus dem überreichen Schatze der pädagogischen Litteratur sind nur die namhafteren Erscheinungen — solche, über welche die bewährtesten Fachmänner und das beteiligte Publikum bereits ein günstiges Urteil gesprochen haben, ausgewählt. Außerdem ist der Verfasser über die Grenze der gewöhnlichen Schulbücher-Litteratur hinausgegangen und hat die für das Privatstudium geeigneten gemeinverständlichen Schriften und mehrere rein fachwissenschaftliche Werke in das Verzeichnis aufgenommen. — Teil I enthält die Litteratur für Pädagogik und Religion, Teil II, 1. Abteilung den deutschen Sprachunterricht, in der 2. Abteil. die Mathematik. Teil III die Litteratur für Geschichte, Geographie und Naturkunde. Die getroffene Auswahl ist durchaus zu loben; nicht leicht wird man ein brauchbares vermissen. Von den Schriften sind Seitenzahl und Preis angegeben. Einzelne Werke hat der Verfasser durch kurze Bemerkungen charakterisiert, die meist dem „pädagogischen Jahresbericht“ und „Klüpfels Wegweiser“ entnommen sind.

Die verdienstliche Arbeit ist ein guter Ratgeber für jeden Lehrer und kann zur Anschaffung für Lehrerbibliotheken dringend empfohlen werden. Grosse.

Grundzüge der empirischen Psychologie und der Logik. Für die Hand des Schülers bearbeitet von J. Helm (Inspektor des königl. Seminars Schwabach). 3. verb. Aufl. Bamberg, Verlag der Buchnerschen Buchhandlung. 1882. (VIII u. 73 S.) Mk. 1,60.

Da es eine unbestreitbare Wahrheit ist, „daß nur der Lehrer auf Geist und Gemüt seiner Schüler nachhaltig und richtunggebend einzuwirken vermag, der mit den hauptsächlichsten Erscheinungen

und Gesetzen des Seelenlebens vertraut ist," so wird die vorliegende Handreichung freundliche Aufnahme erwarten dürfen. An brauchbaren Leitfäden für den Unterricht in Psychologie und Logik ist zudem kein Überfluß. Die vorliegende gediegene Arbeit, die Reinstein mit Recht auf der (6.) allgemeinen deutschen Seminarlehrerversammlung zu Berlin (vgl. Protokolle in Kehrs päd. Blättern 1881, S. 649) empfohlen hat, liegt bereits in dritter Auflage vor und hat besonders in Süddeutschland eine weitere Verbreitung gefunden, während sie in Nord- und Mitteldeutschland unbekannt ist. Sie zeichnet sich durch gute Auswahl des Lehrstoffes, Übersichtlichkeit und klare Darstellung vorteilhaft aus. „Der vorliegende Grundriß (sagt der Verf. im Vorwort), ist aus dem Unterricht hervorgegangen und für den Unterricht bestimmt. Er beschränkt sich deshalb auf die hauptsächlichsten Partien der Psychologie und setzt für seinen Gebrauch die helfende und leitende Hand des Lehrers voraus. Nur die Lehre vom Vorstellen hat mit Rücksicht auf ihre Bedeutung auch für die Erscheinungen des Fühlens und Begehrens eine eingehendere und umfassendere Behandlung erfahren. Daß das hier gebotene begriffliche Gedankenmaterial nicht dogmatisch gegeben werden darf, sondern im Anschluß an das Erfahrungs- und Wissensgebiet des Schülers genetisch entwickelt werden muß, ist für den denkenden Lehrer eine selbstverständliche pädagogische Forderung. Wenn, wie dies namentlich in der Logik der Fall ist, die Gesetze den Beispielen vorangestellt sind, so möchte ich damit nicht etwa dem deduktiven Lehrverfahren das Wort reden; ich bin im Gegenteil nach wie vor der Überzeugung, daß beim Seminarunterricht die Methode der Induktion auch für das Wissensgebiet in Anwendung zu kommen hat, dem der vorliegende Leitfaden angehört." Der vortreffliche Grundriß setzt also einen Lehrer voraus, der zum Teil in anderer Folge und überall vom Beispiel ausgehend, den Inhalt des systematisch angelegten Buches zum Eigentum seiner Schüler zu machen versteht. Die Zahl der Beispiele wurde in der neuen Auflage bedeutend vermehrt. Der Inhalt der Einleitung wird besser am Schluß des Unterrichts gegeben werden.

Möge die brauchbare Arbeit die verdiente Beachtung und Verbreitung finden!

Grosse.

Allerlei Sang und Klang. Erzählungen und Skizzen von Emil Frommel. Berlin, Verlag von Wiegandt und Grieben. 203 S. kl. 8°.

Was aus der Feder des Verf. kommt, ist kein Mittelgut und empfiehlt sich durch sich selbst. Das gilt auch von der vorliegenden Sammlung, welche unter dem Titel „Allerlei Sang und Klang" in die Öffentlichkeit geführt wird. Der Inhalt der vier mitgeteilten Stücke — wir wissen keinen andern passenden gemeinschaftlichen Ausdruck — ist verschieden, das erste mit der Überschrift: „Über das Geben" behandelt diesen Gegenstand nicht in der Form einer Abhandlung, sondern in Gesprächen und Reden, welche während einer Nachtgesellschaft gehalten wurden; sie bieten viel anregendes dar. Nr. 2: „Das fünfte Rad am Wagen" ist eine anregende Erzählung von einem reichen Gutsbesitzer, der die fünfte Tochter mit der Überschrift der Erzählung benannte, weil er sich einen Sohn gewünscht hatte. Aber gerade diese Tochter wurde seine Retterin, da er ein Holzhändler in der Stadt wurde und sein Gut verkaufte. Er machte Bankrott und mußte zufrieden sein, daß er bei seiner fünften Tochter ein Unterkommen fand. Die Erzählung ist interessant und lehrreich, aber doch mitunter nicht natürlich genug.

Namentlich ist die Heldin der Erzählung zu ideal gehalten. Das dritte Stück „Für Musik“ erzählt die Geschichte eines Geigers aus Cremona, der im Besitz einer Geige aus dieser berühmten Stadt, die aber verkannt wurde, noch auf seinem Sterbebette die Freude hatte, daß das Instrument als echt anerkannt wurde. Auch ist in diesem Abschnitt eine Geschichte der Orgelbaukunst, und eine Besprechung des Orgelbaues gegeben. In dem letzten Abschnitt „In der Dämmerstunde“ werden allerlei Betrachtungen über Gottesdienst, kirchliche Feste und dergl. gegeben, wie alles, was von Frommel kommt, in lebendiger, anziehender Darstellung mit Erzählungen vermischt. Str.

Joh. Amos Comenius Passions-, Oster- und Himmelfahrts-Predigten nach der böhmischen Ausgabe von 1757 ins Deutsche übertragen. Mit dem Bildnisse des Verfassers. Herborn, Buchhandlung des Nassauischen Kolportagevereins. 1882. 432 S. 8°. 4 M.

Die hier zum ersten Male in deutscher Sprache erscheinenden Passions-, Oster- und Himmelfahrts-Predigten des letzten Bischofs der alten Brüderkirche wurden 1636 zu Lissa gehalten und 1663 zu Amsterdam von dem Verf. in böhmischer Sprache herausgegeben. In derselben Sprache wiederholt aufgelegt, wurden sie von den zerstreuten Evangelischen in Böhmen und Mähren während der Kreuzeszeit als ein kostbares Kleinod bewahrt und haben mit desselben Verfassers „Labyrinth der Welt“ dazu beigetragen, auch in den dunkelsten Zeiten das Licht des Evangeliums jenen Landen zu erhalten.

Die Predigten haben viele Eigentümlichkeiten, welche nicht immer dem Geschmack unserer Zeitgenossen entsprechen. Schon die Länge derselben, 21 auf 432 Seiten — durchschnittlich jede mehr als 20 Seiten, die erste Osterpredigt über Joh. 20, 1—18 u. s. w. sogar 40 Seiten, ist nicht nach dem Sinn der Gegenwart. Meistens liegt denselben nicht ein einheitlicher Text aus einem Evangelium zu Grund, sondern eine Zusammenstellung aus den verschiedenen Evangelien. Ebenso wenig wird ein prägnant bestimmtes Thema mit logischer Disposition von Anfang bis Ende durchgeführt; es kommen in jeder Predigt eine Menge verschiedener Gedanken vor, die oft mit dem Ganzen in geringem Zusammenhang stehen. Zerstreut finden sich zahlreiche, mitunter recht treffende apologetische Bemerkungen. Eine reiche Bibelkenntnis tritt in allen Predigten hervor, wobei wir aber die mitunter mit den Haaren herbeigezogene typische und allegorische Deutung und Anwendung nicht billigen können. Wir wollen dies durch einige Beispiele erläutern. S. 66 heißt es: „Der ehrenvolle Einzug des Herrn in Jerusalem und sein Empfang von seiten des Volkes war in dem alten Bunde durch eine Ceremonie bei der Heimführung des Osterlammes vorgebildet.“ Weiter: „Solches Reiten Christi aber auf einer Eselin und auf einem Eselsfüllen (wir können annehmen, daß er zuerst über den Ölberg hin auf der kräftigeren Eselin ritt, hernach aber auf ebenem Weg und beim Einzug in die Stadt auf dem Füllen) bedeutet, daß er ein König der Juden und Heiden sein soll. Jene als die an das Gesetzesjoch schon gewöhnten, sind durch die lastbare Eselin vorgestellt, diese durch das Eselsfüllen, darauf noch nie jemand gesessen hat.“ Ähnliches findet sich fast in jeder Predigt. Hierbei huldigte der Verf. dem Geiste seiner Zeit; daß es hierbei an geistreichen und erbaulichen Deutungen und Anwendungen nicht fehlt, glauben wir versichern zu dürfen. S. 85 wird gesagt, wenn alles Getreide auf dem ganzen Erdboden verdürbe und alle Keimkraft verlöre, es bliebe aber noch

ein einziges Körnlein gesund, so könnte durch dasselbe das Getreide auf dem Erdboden erhalten bleiben; denn wo es in die Erde gesenkt würde, da würden andere gesunde Körner daraus hervorwachsen, und aus diesen wieder neue, und so weiter, bis man wieder in der ganzen Welt Getreide hätte. So könne auch aus dem Leib Jesu Christi neues Leben für die ganze Menschheit entstehen. Am Schlusse jeder Predigt folgen Nutzanwendungen, die meistens recht viel Beherzigenswertes enthalten. In der Auferstehungspredigt über Joh. 21, 1—25 finden sich 25 mit Nummern bezeichnete Nutzanwendungen. Ein kräftiges Gebet schließt ziemlich alle Predigten.

Langgöns. Str.

Preisausschreibung

zur Einreichung von Arbeiten über das Thema:

„Die Wahl eines gewerblichen Berufs."

Für jeden Knaben, welcher mit vollendeter Schulpflicht die Schule verläßt und ein Handwerk oder ein Gewerbe ergreifen will, nicht minder für seine Angehörigen, ist die Frage, welcher Beruf gewählt werden solle, von der höchsten Bedeutung. Von ihrer richtigen Beantwortung hängt das Lebensglück des Individuums, ebenso das Wohlbefinden ganzer Familien der gegenwärtigen und nachwachsenden Generation ab. Ihre Beantwortung ist mit großen Schwierigkeiten verknüpft. Denn selbst wenn Charakter und Fähigkeiten des Knaben reiflich erwogen werden, so setzt sie bei denjenigen, welche zu raten und mitzuentscheiden haben, ziemlich weitgehende Kenntnis der Eigentümlichkeiten der verschiedenen Handwerke und Gewerbe und ein zutreffendes Urteil über die Aussichten für das spätere Leben voraus, welche Voraussetzung aber nur selten zutrifft. Die Auskunft von Gewerbetreibenden, mit der man sich in den meisten Fällen begnügen muß, ist von zu vielen Faktoren und Zufälligkeiten abhängig, als daß sie die notwendige Zuverlässigkeit beanspruchen könnte. Nur zu häufig wird daher von dem jungen Menschen ein Beruf erwählt, zu welchem er weder körperlich, noch geistig geeignet ist, oder, wenn dieses der Fall wäre, der ihm das nicht bietet, was er erwartete, und das „Umsatteln" ist oft die einzige, wenn überhaupt noch mögliche Rettung vor den größeren Gefahren eines gänzlich verfehlten Berufes.

Unter diesen Schwierigkeiten leiden nicht nur die betreffenden Personen und deren Angehörige; auch die Handwerke und Kleingewerbe, denen sie sich zuwenden, können durch solche Elemente die in unserer Zeit so notwendige Förderung nicht erfahren, die sie, im Kampf mit einem hoch entwickelten Fabrikbetriebe, vor weiterem Verfall und vor gänzlichem Untergange schützt. Die Unkenntnis der Lichtseiten gewerblicher Berufsarten und ihre Unterschätzung ist ein Hauptgrund, weswegen der besser situierte Mittelstand seine Söhne ihnen vielfach entzieht, wodurch sie Unterstützung und Förderung von jener Seite entbehren müssen.

Diesen Thatsachen gegenüber gewinnt die richtige Wahl eines gewerblichen Berufes eine sociale Bedeutung, und die unterzeichneten Vereine erachteten es daher als eine nicht ferner abzuweisende Pflicht, aus der Schule tretenden Knaben und denjenigen — seien es Eltern, Vormünder oder Lehrer — welche ihnen helfend zur Seite gestellt sind, ein möglichst zuverlässiges Hilfsmittel zur Orientierung

über die verschiedenen Handwerke und Kleingewerke in Gestalt eines **gedruckten Ratgebers** in die Hand zu geben.

Sie haben sich daher entschlossen, hiermit eine

Preiskonkurrenz

auszuschreiben zur Einreichung von Arbeiten über:

„Die Wahl eines gewerblichen Berufes."

Die einzureichenden Arbeiten sollen nur die sogenannten praktischen, bürgerlichen Berufsarten — die Handwerke und Kleingewerbe — ins Auge fassen und dabei insbesondere folgende Fragen berücksichtigen:

1. **Welche Eigentümlichkeiten zeigt das Gewerbe?** (Kurze Charakteristik der den einzelnen Handwerken eigentümlichen Thätigkeiten und der zu lösenden Aufgaben.)
2. **Welche körperlichen und geistigen Fähigkeiten setzt es bei dem Lehrling voraus?**
3. **Welche Wege zur möglichst allseitigen Ausbildung in dem betreffenden Gewerbe stehen zu gebote, und welche Mittel sind dazu erforderlich?**
4. **Welche materiellen Aussichten und besonders auch, welche auf künftige Selbständigkeit gewährt der Beruf?**

Als Anhang ist eine Auslassung über diejenigen Berufsarten erwünscht, welche den Büreaudienst betreffen, besonders auch nach Seite der Aussichten hin, um der weitverbreiteten Überschätzung derselben zu begegnen.

Die Bearbeitung der Aufgabe muß in einer allgemein verständlichen Sprache erfolgen; sie darf einen Umfang von 10—12 Druckbogen 8° nicht erheblich überschreiten.

Für die von einer später bekanntgegebenen Preisrichter-Kommission als beste bezeichnete Arbeit wird

ein Preis von 1500 Mark

hiermit ausgesetzt.

Die preisgekrönte Arbeit bleibt Eigentum des Verfassers; verlangt wird ihre Publikation und Gewährung einer Anzahl Exemplare zu einem zu vereinbarenden, herabgesetzten Preise.

Die möglichst deutlich geschriebene Arbeit ist mit einem Motto zu versehen; ein beigelegtes versiegeltes Couvert mit gleichem Motto enthält die Adresse des Einsenders. Die Ablieferung hat an einen der beiden Unterzeichneten zu erfolgen und wird als **Endtermin** für dieselbe der

1. April 1884

festgesetzt.

Berlin, den 30. Januar 1883.

Der Verein für das Wohl der aus der Schule entlassenen Jugend.
Geßler, Rektor.
C., Neue Friedrich-Straße Nr. 32.

Das Kuratorium der Diesterweg-Stiftung.
A. Böhme, Seminarlehrer a. D.
SW., Wilhelms-Straße Nr. 3b.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang April 1883.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Ein Lebensbild aus dem bergischen Lehrerstande.

Am Buß- und Bettage des vorigen Jahres, morgens um 1 Uhr, starb in Derschlag bei Gummersbach (Rgbz. Köln) der dortige seit dem Jahre 1877 emeritierte Lehrer Theodor Braeucker, welcher nicht nur innerhalb des engeren Bezirkes seiner praktischen Thätigkeit sich ein bleibendes Andenken gesichert, sondern auch weit über dessen Grenzen hinaus als Forscher auf einigen speciellen Gebieten der Naturwissenschaft einen wohlverdienten und durchaus berechtigten Ruf erlangt hat.

Braeucker wurde am 1. April 1815 zu Langenscheid in der Gemeinde Halver (Rgbzk. Arnsberg) geboren, und pflegte sich darum scherzweise eine erste Niete zu nennen, die gleichzeitig mit dem großen Lose aus dem Glücksrade der Zeit in die Welt gefallen sei, nämlich mit dem Reichskanzler Bismarck, der bekanntlich an demselben Tage geboren wurde.

In seiner frühen Jugend tritt schon bei dem wißbegierigen Knaben der Forschertrieb zu Tage: er wandert in den Freistunden von einer Burg zur andern, durchforscht die Ruinen und untersucht die alten Höhlen seiner Heimat sowie der Nachbargegenden auf interessante Funde. Nachdem er seinem nach Derschlag versetzten Lehrer gefolgt war und hier ein Jahr lang dessen Unterricht genossen hatte, kehrte er im Alter von 15 Jahren auf sein väterliches Gut, den Sticht genannt, zurück und trieb dort privatim mit großem Fleiße Mathematik, Physik, Sprachen, Musik und mit besonderer Vorliebe Zeichnen. Auch abonnierte er sich damals bei einer Leihbibliothek. Er las die besten Romane von Spieß, Lafontaine u. a., und durch diese Lektüre bildete sich in seiner Phantasie ein Ideal menschlicher Größe, das er zwar im Leben nicht fand, dessen Verwirklichung bei sich selbst er aber fortwährend anstrebte. Gewiß haben diese Romane, wie er nachher äußerte, dazu beigetragen, ihn vor Thorheit und Gemeinheit zu bewahren, was die Religion jener Zeit nicht bei ihm vermochte. Und warum nicht? Es hatten sich damals in seinem Herzen allerlei religiöse Zweifel festgesetzt, ja er meinte sogar, einem jeden aus der Physik, Astronomie und Geschichte beweisen zu können, es gäbe keinen Gott, was er auch gern zu thun pflegte. Da kam ihm Wielands „Elpizon" in die Hände, über dessen Grundidee, die Seelenwanderung,

er herzlich lachen mußte. Später begann er mit großem Interesse die Lektüre der „Euthanasia" von Wieland über die Fortdauer nach dem Tode. Als er jedoch am Ende dieses Werkes Blondine ihren Brüdern mit Wehmut zugestehen hört, eine persönliche, selbstbewußte Fortdauer gäbe es nicht, da rief der jugendliche Leser voll Entrüstung aus: „Nein, das ist falsch!" und warf das Buch zum Fenster hinaus. Das Hinkende in Wielands Beweisen bewirkte bei Braeucker das gerade Gegenteil von dessen Schlußfolgerungen und machte ihn mißtrauisch gegen menschliche Spekulationen. Endlich kamen ihm auch Volneys „Ruinen" in die Hände, und dieses tolle, gotteslästerliche Buch brachte endlich eine völlige Reaktion in seinem Innern hervor und bewirkte bei ihm eine entschieden religiöse Richtung. Zur Lektüre von Zschokkes Stunden der Andacht sich wendend, fand er viele Betrachtungen darin so schön, daß er sie memorierte. Er las jetzt die Bibel mit großem Interesse, wiewohl er noch wenig von ihrem Inhalte verstand; er besuchte auch den sonntäglichen Gottesdienst fleißig, obwohl ihm die geistlosen Predigten und lieblosen Kanzelzänkereien seiner Heimat gar nicht zusagten.

Um diese Zeit brach ein litterarischer Kampf über Hülsmanns rationalistische Predigerbibel aus. Braeucker las alle darauf bezüglichen Streitschriften; er entschied sich zwar nicht für Hülsmann, aber doch mit ganzem Herzen gegen den Pietismus und seine Vertreter, ja er wurde damals gegen diese so erbittert, daß er sich würde glücklich gepriesen haben, wenn er mit dem Schwerte des Pathroklus das Haupt und die Häupter des ganzen Pietismus mit einem Hiebe hätte herunter fegen können. Auf nie geahnte Weise schwand diese Antipathie gegen die sog. pietistischen Christen schon im folgenden Jahre.

Die Veranlassung dieses Gedankenumschwunges war die Bekanntschaft mit einem wahren Pietisten. Lehrer Bremiker in Glörfeld teilte Braeucker mit, daß ihn Pastor Pol als Lehrer für die Schule zu Hedfeld bei Halver wünsche. Braeucker erkundigte sich nach dem genannten Geistlichen und erhielt zur Antwort: „Nun, der ist unbedingt der gelehrteste, geschickteste und edelsinnigste Mann der Umgegend, aber — er ist Pietist." Voll Entsetzen erwiderte Braeucker: „Wenn der Mensch ein Pietist ist, nein, dann gehe ich nimmermehr hin!" Er bedachte nicht das Wort: „Was Gott sich vorgenommen und was er haben will, das muß doch endlich kommen zu seinem Zweck und Ziel." Noch an demselben Nachmittage erschien der gefürchtete Herr in Glörfeld, besuchte auch den jungen Pietistenfeind und trank sogar Kaffe mit ihm. Es bedurfte von seiten des edlen Pastors durchaus keiner Anstrengung, um dem angehenden Lehrer große Hochachtung abzugewinnen, und Braeucker mußte während der ihm angenehmen Unterhaltung immer denken: „Wie jammerschade, daß dieser Mann ein Pietist ist." Zwar konnte er der Zusage eines baldigen Besuches nicht aus dem Wege gehen, aber er nahm sich fest vor, die Stelle in H. niemals anzunehmen. Dieser Entschluß verlor aber alle Festigkeit, als Braeucker seinem Versprechen nachkam.

Beseelt von dem Gedanken: „jetzt werde ich zu einer langatmigen Unterhaltung mit einem Kopfhänger verurteilt,“ betrat er das einfache Pfarrhaus. Welch Erstaunen erfaßte ihn jedoch, als er in diesen Räumen nichts von Frömmelei wahrnahm. So leutselig wie dieser Pastor war ihm während seines bisherigen Lebens noch kein zweiter Mensch entgegen getreten. Bis dahin wähnend, jeder Pietist sei zugleich ein Feind alles Wissens, lernte er diesen Pietisten zu seiner großen Verwunderung als einen so bedeutenden Gelehrten kennen, wie er in seiner Vergangenheit keinen zweiten gesehen hatte. Noch höher stieg Braeuckers Verwunderung, als er in diesem Seelsorger ein Leben gewahrte, von dem er bisher nur in seiner Bibel gelesen, das ihm aber in der Wirklichkeit niemals zur Anschauung gekommen war. Auf einmal fällt es ihm wie Schuppen von den Augen. Alle Vorurteile gegen Pastor Pol sind geschwunden, der Name „Pietist“ hat seinen Mißklang verloren, ein neuer Wunsch beseelt ihn, der Wunsch, möglichst bald in unmittelbarer Nähe dieses wunderbaren Mannes arbeiten zu dürfen. Dieses Verlangen wurde rasch erfüllt. Drei Jahre brachte Braeucker in H. zu, Jahre, an welche er stets mit Freuden zurückdachte. Bei der Erinnerung an die dort verlebte Zeit äußerte er einmal: „Hat mir jemals einer die Decke von den Augen genommen, so war es der große und edle Pastor Pol.“

Nach diesen Jahren praktischer Thätigkeit bezog Braeucker das Seminar zu Soest, welches er vermöge seiner guten Vorkenntnisse in einem Jahre absolvierte.

Für sein reges Streben mit dem Zeugnis Nr. I belohnt, nahm er die vakante Stelle in Marienborn bei Siegen an, welche er von 1838—1845 bekleidete. Hier sehen wir ihn ein sehr thätiges Leben führen. In den Freistunden der beiden ersten Jahre beschäftigte er sich viel mit Zeichnen und Malen. Die Zahl seiner damals und später entweder auf Papier, Glas oder Holz angefertigten Zeichnungen und Ölgemälde beläuft sich auf gerade 50 Stück. In jener Zeit stand die sog. Emancipationsfrage bei den Lehrern oben auf der Tagesordnung, und auch Braeucker wurde davon erregt. Da las er einen Aufsatz von Diesterweg, der etwa folgendermaßen schloß: „Was — ihr Lehrer wollt emancipiert werden? Nun, so emancipiert euch von Unwissenheit und Schofelsinn! Kennt ihr etwa die Geschichte eurer Heimat, die Pflanzen an euren Wegen, den Boden, auf dem ihr stehet?“ — Braeucker dachte: der Mann hat recht, und ich verstehe nichts von alle dem!

Mit Eifer begann er nun Pflanzen und Mineralien zu sammeln. 1845 einem Rufe nach Derschlag bei Gummersbach folgend, setzte er dort in der freien Zeit seine begonnenen Studien fort. Die nähere und entferntere Umgegend von Derschlag ist reich an devonischen Petrefakten, und da er hier noch nie gesammelt hatte, so gelang es ihm, seine Sammlung bedeutend zu vergrößern. Dieses nötigte ihn, die Paläontologie zu studieren, was ihm, da diese Wissenschaft damals noch im Entstehen begriffen war, große Mühe verursachte. Zur Er-

weiterung und Bereicherung seiner Kenntnisse unternahm er in den Ferien viele Reisen, durchstreifte ganz Rheinland, Westfalen und Belgien und durchforschte das sauerländische Gebirge, das Siebengebirge und die Eifel. Als er auf späteren Touren nicht viel Neues mehr entdeckte, wandte er sich anderen Zweigen der Naturwissenschaft zu, sammelte Schmetterlinge und Käfer, stopfte Vögel aus und ging dann zum Studium der Kryptogamen über. — Es war Braeucker ein Bedürfnis geworden, neben den immer wiederkehrenden Schul- und Unterrichtsdisciplinen etwas Anderes zu treiben, um sich die nötige Frische zu erhalten. Oft pflegte er zu äußern: „Es giebt kein Nebenstudium, das so geeignet ist, dem Lehrer unter jenem ewigen Wiederkehren gleicher Unterrichts-Materien die geistige Spannkraft zu erhalten, als das der Naturwissenschaft."

Was er mit diesen Worten ausdrückte, hat er an sich selbst erfahren. Geistesfrische bis zu seinem Tode war eine Frucht seiner 42 Jahre langen Forschungen in der Natur. Wurde auch sein Körper während der letzten Jahre immer schwächer, immer gebrechlicher, — sein Geist blieb ungeschwächt, sein Gedächtnis behielt die alte Treue. Wie ehemals, so verlor er auch in dieser Zeit nicht seinen edlen Humor; wie ehemals, so ermunterte er auch noch an seinem Lebensabende alle, die ihn umgaben.

Regelmäßig stand er morgens um 5 Uhr auf und begann seine Arbeit. Keine Minute am Tage ließ er unbenutzt verfließen. Nie wurde er müßig angetroffen. Sein „im Grabe kann ich lange genug ruhen" spornte ihn zu rastloser, unermüdlicher Thätigkeit an. Ein Feind alles einseitigen Studierens, strebte er in seinem Wissen und Können nach Vielseitigkeit. Wenige Landschullehrer werden eine solche geistige Produktivität aufweisen können wie Braeucker. Die hinterlassenen, von ihm geschriebenen zahlreichen Bücher und Hefte beweisen diese Behauptung. Durchmustern wir dieselben, so entdecken wir beispielsweise die Chronik von Derschlag, die Römerlager im Oberbergischen, Beschreibung der Salix, Beschreibung der Orchideen, Beschreibung der Menthen ꝛc. ꝛc., eine große Menge religiöser Vorträge, viele Abhandlungen und Aufsätze, Bücher voll Aphorismen und Rätsel, Bände voll Gedichte. Bei Adolf Stubenrauch in Berlin erschienen vor kurzem: „292 deutsche, vorzugsweise rheinische Rubus-Arten und Formen, zum sicheren Erkennen analytisch geordnet und beschrieben von Th. Braeucker," und: „Deutschlands wilde Rosen, 150 Arten und Formen. Zum leichtern Erkennen und Bestimmen angeordnet und beschrieben von Th. Braeucker." Wahrscheinlich wird bald auch im Druck erscheinen: „Gedenke mein! Gedichte von Th. Braeucker." Zu bedauern ist, daß seine „Geschichte des Oberbergischen", sowie ein anderes Manuskript: „Das Flußgebiet der oberen Agger, eine geologische, paläontologische und pflanzengeographische Skizze," unvollendet geblieben sind.

Eine weitere Frucht seiner langjährigen naturwissenschaftlichen Studien ist seine Naturaliensammlung, welche u. a. folgende Objekte enthält: eine Sammlung

Eier, eine beträchtliche Menge Seetiere, 20 ausgestopfte Säugetiere, 90 ausgestopfte Vögel, 100 Arten Schmetterlinge, 420 Arten Käfer, 400 Arten Mineralien, 400 Arten Muscheln, 1212 Petrefakten, 1678 Arten Kryptogamen (110 Gefäßkryptogamen, 850 Moose und Flechten, über 200 Pilze), 3200 Phanerogamen (347 Rubus-Arten und Formen, 280 Rosa-Arten und Formen, 64 Menthen, 64 Orchideen, 81 Salices, 101 Carex-Arten 2c. 2c.).*)

Dr. med. Hensgen sagt in Nr. 56 der Gummersbacher Zeitung: „Wer Gelegenheit gehabt, Braeuckers umfangreiche Sammlungen zu durchmustern und mit einigem Kennerblick dieselben zu würdigen weiß, der wird sich sagen müssen: dieser Mann mit seinen ausgedehnten naturwissenschaftlichen Kenntnissen hat sich weit über die Sphäre seines Berufes emporgeschwungen, und unwillkürlich kommt dann der weitere Gedanke: hier wirkt eine Kraft, welche eigentlich einen andern Platz in der öffentlichen Gesellschaft verdient hätte, als den im Leben innegehabten. Wenn man schon allein bedenkt, welche aus der Unkenntnis mit dem Lateinischen und Griechischen entspringende Schwierigkeiten von vornherein demjenigen entgegentreten, welcher, ohne eine gelehrte Vorbildung genossen zu haben, sich in die wissenschaftliche Sprache hineindenken und mit ihr arbeiten will, so begreift man die Energie des Mannes, dem es gelingt, alle diese Hindernisse zu beseitigen und als Forscher sich ein gewisses Ansehen zu erwerben."

Trotz aller Erfolge und aller Anerkennungen für seine Leistungen auf dem naturwissenschaftlichen Gebiete war ihm doch sein Amt als Lehrer lieb, und schätzte er es nicht gering. Er war sich voll bewußt, daß der Volksschullehrerberuf der ihm von Gott zuerteilte Beruf war. Darum setzte er alle seine Kraft ein zur Erreichung der Unterrichts- und Erziehungsziele. Wahrlich, wer ihn unter seinen Schülern arbeiten sah, wer seine Gewandtheit im Unterrichten beobachtete, und seine Ausdauer und Zähigkeit im Streben nach dem ihm vorgesteckten Unterrichtsziele gewahrte, der dachte bei sich selbst und sprach es auch laut aus: „Dieser Mann ist kein verknöcherter Gelehrter, er ist seiner Schule nicht untreu geworden, nein, er ist auch ein Schulmeister und zwar ein Schulmeister im edlen Sinne des Wortes."

Aller Augen hingen an seinem Munde, wenn er zu erzählen begann. Es war jedesmal eine Mustererzählung, bei der auch seine Hände und seine seelenvollen Augen thätig waren, und bei welcher nichts außer acht gelassen wurde, was den beabsichtigten Eindruck hätte vereiteln oder abschwächen können. Wie manches Auge ist da schon mit Thränen gefüllt, wie manches Herz schon zu edeln Thaten begeistert worden! Eines Tages erzählte er bei Gelegenheit einer gewissen Schulfeier die Sage von Herkules am Scheidewege. Die Feier ist beendigt. Die Kinder verlassen ihre Bänke, nur ein ausgelassener Knabe von

*) Auch seine historische Sammlung: alte Münzen, wertvolle alte Schriftstücke und Urkunden (z. B. ein Ablaßbrief, Ferman, Adelsdiplom 2c.), ist nicht unbeträchtlich.



14 Jahren bleibt weinend auf seinem Platze sitzen. Als er nur seinen Lehrer noch vor sich sieht, eilt er zu ihm, ergreift seine Hand und spricht schluchzend: „Lieber Herr Braeucker, sie sind so gut, ich aber bin bis jetzt ein so frecher Junge gewesen, doch von nun an will ich ein anderer werden.“ Und Braeucker, dem auch reiche Thränen die Backen herunter rollen, umarmt den Knaben, küßt ihn und spricht: „Das ist mir lieb, mein Junge, Gott gebe, daß du dein Versprechen haltest.“

Werden wohl noch einige Schüler der schönen, freien Gebete gedenken, die Braeucker vor Beginn des Unterrichts sprach, in welchen er so herzlich und vertraulich mit seinem Vater im Himmel redete wie ein Kind mit seinem irdischen Vater? Werden vielleicht die rohen Schüler während der harten Schläge ihres spätern Lebens der Worte ihres frommen Lehrers gedenken, der fast mit einem Seherblicke ihnen ihre Zukunft vor Augen malte, so klar und deutlich, so ernst und gewiß, daß ihnen das Herz im tiefsten Grunde erbebte? Ich glaube, sie alle werden lange, lange nach ihrer Schulzeit noch sein gedenken und dabei seufzen: „Hätte ich doch den von ihm gepriesenen Lebensweg eingeschlagen!“

Braeuckers tägliches Bemühen war, seine Schüler selbstthätig zu machen und sie in die freie Nachfolge Jesu zu führen. Es mußte ihm daher stets eine große Rätselfrage sein, so wenig augenscheinliche Früchte seines treuen Wirkens wahrzunehmen und dazu manche unter seiner Arbeit entsprossene Knospen von der Macht der verdorbenen zeitlichen Verhältnisse zertreten zu sehen. Mit großer Wehmut recitierte er gelegentlich aus langjähriger Erfahrung heraus:

Ich sah manch liebliches Gärtchen
Voll Bäume und Blumen schön,
Wo jetzt nur Dornen und Disteln
Und wuchernd Unkraut zu sehn. (Th. Braeucker.)

Seine traurigen Erlebnisse haben ihn belehrt, daß die pädagogische Wissenschaft und die Lehrkunst *für sich allein* die Weltverbesserung nicht bewirken können. Bei seinem Rückblick auf eine 45jährige Amtsthätigkeit stellte er die Frage an sich: „Was hast du *ausgerichtet*, und wie ist's *geworden* in so langer Zeit?“ und beantwortete sie: „In Bezug auf das erstere könnte ich mit Joseph II. sprechen: „Meine Absichten waren rein und meine Ziele hoch; aber meine schönsten Plane und Hoffnungen mußte ich scheitern sehen“ — und in Bezug auf das zweite: „Es ist anders, aber nicht besser geworden.“ — Niemals zufrieden mit seinem Thun, scharte er auch noch nach dem Schluß der Schule Kinder um sich in seiner Wohnung, sie dort weiter belehrend. Heute saß ein langer Tisch voll Rechen- und Schreibschüler, morgen vertraten ihre Stelle eine Partie Zeichner und übermorgen eine Reihe Kinder, welche die englische oder französische Sprache erlernen wollten. Zu anderen Stunden kamen Erwachsene, welche Unterricht in fremden Sprachen, in der Mechanik, im Flöten- oder Klavierspiel erhielten.

So ging es während seiner kräftigen Mannesjahre den einen Tag wie den andern. Und bei all dieser aufreibenden Thätigkeit fand er auch noch Lust und Zeit, um sich beruflich zu vervollkommnen. Mit der Feder in der Hand studierte er gute pädagogische Werke, und die Früchte dieser Arbeit legte er in einer Menge pädagogischer Aufsätze nieder, welche er in Lehrerkonferenzen, deren fleißigstes und thätigstes Mitglied er war, frei aus dem Gedächtnis vortrug. Nicht zufrieden damit, verband er sich mit drei Kollegen, um gemeinschaftlich Logik, Psychologie und Ethik zu studieren.

Zum Schlusse einige Züge seines Charakters. Glaube, Liebe und Hoffnung waren die am meisten ausgeprägten Eigenschaften desselben. Der Glaube hatte sich in seinem Herzen so festgewurzelt, daß ihn auch die bittersten Leiden seines Lebens nicht verdrängen konnten. Seine innig geliebte Frau und sechs teure Kinder starben rasch hintereinander; auch sein Emil, ein reizender und begabter Knabe, wurde eine Beute des Todes. Braeuckers Trost aber war und blieb: „Was Gott thut, das ist wohlgethan." Und kam die dunkle Nacht, so sang er:

Wie still und prächtig
Die Nacht, wie mächtig
Der Zug nach oben,
Dem Himmel zu!

Wie viele Lieben
Hab ich schon drüben —
Bald folg ich ihnen
In's Land der Ruh. (Th. Braeucker.)

Ein gutes Zeichen seines echten Glaubens war, daß er sich, bevor gewisse sektiererische Bewegungen auftraten, dem kleinen Häuflein der vielfach verspotteten Pietisten im Oberbergischen innig anschloß. Von ihnen vielfach besucht, rechnete er es sich zur Ehre, pietistisch gescholten zu werden und sein Haus mit dem Spottnamen „Pietistenhütte" belegt zu sehen. Aus eigener Erfahrung mit der traurigen inneren Beschaffenheit eines Glaubenslosen bekannt, freute er sich über den Besitz des lebendigen christlichen Glaubens so sehr, daß er ihn in seinen Bibelstunden nicht kräftig genug preisen, nicht laut genug empfehlen konnte. Auch sein „Gedenke mein" enthält eine Verherrlichung des Glaubens, aus der hier einige Strophen angeführt werden mögen:

Des Lebens höchste Poesie.

Wie lieblich weht durch unsern Glauben
Des Lebens schönste Poesie!
Mit ihm läßt sich der Mensch berauben
Auch aller Lebensharmonie.
Er sieht alsdann, so weit die Sterne scheinen,
Nichts als ein zwecklos Kämpfen, Bluten, Weinen,

Dann Todesringen, Todesschrei,
Und alles, alles ist vorbei.

Er sieht dann nicht die heilge Liebe,
Die mild und stark vom Himmelsdom
Pulsiert durchs wirre Weltgetriebe
Als ewger Licht- und Lebensstrom.
Ein flüchtiges Ergötzen, täuschend Hoffen,
Dahinter nichts, als nur — ein Grab noch offen —:
O grausige Genügsamkeit
Der Philosophen unsrer Zeit.

Doch welch ein Himmel steht uns offen
Durch unser helles Glaubenslicht!
Es giebt Vertraun, ein festes Hoffen
Verläßt uns selbst im Tode nicht.
Wem sich die Welt des Glaubens hat erschlossen,
Hat hier schon heilge Engel zu Genossen,
Fühlt selig sich mit Gott verwandt
Und kennt sein bess're Vaterland.

Liebe zu Gott und seinen leidenden Mitmenschen war es, die ihn nicht ruhen noch rasten ließ, bis er teils durch fleißigen Besuch von Kliniken und durch emsigen Verkehr mit befreundeten tüchtigen Ärzten, teils durch gründliches Studieren guter medizinischer Schriften die Heilkunde erlernt hatte. Wahrlich! ihm fehlte weiter nichts, um mit vollem Rechte Doktor heißen zu können, als der Titel! Wie viele Kranke er unentgeltlich gepflegt und geheilt hat, wie viele lange und mühsame Wege er um seiner Patienten willen gegangen ist, das weiß Gott allein!

Liebe war es, die Braeucker zum Anwalt der Ratlosen, zum Vater der Armen, zum Versorger der Witwen und Waisen machte. Wie manchem betrübten Gesichte hat er frohe Verklärung verliehen durch seinen kraftvollen Trost! Wie viele Thränen hat er gestillt durch seine bereitwillige Hülfe!

Am Abend vor Braeuckers Begräbnis trat ein unbekannter Mann von 36 Jahren in das Wohnhaus des Verstorbenen. Nach seinem Namen und dem Zwecke seines Kommens befragt, antwortete er: Ich bin der Gerichtsschreiber W. K. aus O. und wollte dem Herrn Braeucker, meinem Wohlthäter, die letzte Ehre erweisen. Lassen Sie mich erzählen, was der Verstorbene vor 25 Jahren an mir gethan hat. Meine Mutter, damals schon Witwe, beabsichtigte mit mir 11jährigem Knaben eine bekannte Familie in Lennep zu besuchen. Bis Marienheide, wohin wir früher mehrere Wallfahrten unternommen hatten, waren wir schon gelangt. Plötzlich fiel meine Mutter mit einem entsetzlichen Schrei zu Boden. Mehrere rasch herbeieilende Männer trugen die vor Schmerz Stöhnende in ein nahes Haus; aber schon zehn Minuten nachher war sie eine Leiche. Ich stand bei dem teuern Leichnam trauernd und zagend, ohne Vater und ohne Mutter.

Wer wird die Mutterstelle an mir vertreten? diese Frage wurde in meinem Herzen wach. Da durchzuckte mich der Gedanke: ich will zum Lehrer Braeucker gehen; der gute Mann wird mich vielleicht in sein Haus aufnehmen. Dieser Hoffnungsstrahl belebte mein Herz und beflügelte meinen Fuß. Ich eilte nach Derschlag und trat in die Wohnung des Herrn Braeucker. Vor ihm niederfallend, erzählte ich ihm mein Schicksal. Da eilt er zu mir, hebt mich vom Boden auf, schließt mich in seine Arme, drückt mich an sein Herz, küßt mich und sagt: „Ich will dich bei mir behalten.“ Und er hat sein Wort treulich erfüllt. Nimmermehr werde ich vergessen, was er an mir gethan hat.

Im Jahre 1848 wurden von der Eschweiler Bergwerksgesellschaft 42 Engländer in die Bergwerke bei Stolberg beordert. Ihr sehr feindlicher Empfang von den dortigen demokratischen deutschen Bergleuten veranlaßte ihre Weiterreise zu einer Grube bei Derschlag. Was hätte aus diesen der deutschen Sprache gänzlich unkundigen Fremdlingen werden sollen, wenn Braeucker nicht aus eigenem Antriebe ihr unermüdlicher Dolmetscher gewesen wäre! Würden sie wohl ohne seine großen Bemühungen Wohnungen bekommen, würden sie wohl ohne seine Vermittelung ein freundliches Entgegenkommen der Bewohner Derschlags gefunden haben? Würden sie wohl in dieser so sehr abgelegenen Gegend Gottes Wort in ihrer Muttersprache haben hören können, wenn ihnen nicht Braeucker jeden Sonntag Nachmittag eine englische Bibelstunde gehalten hätte?

Mit kräftiger Liebe hing er an seinem jeweiligen Könige und dessen Hause. Rührend war es zu sehen, mit welcher Liebe er einen Gulden mit dem Bildnis Friedrich Wilhelm IV. in Ehren hielt; fast 30 Jahre lang trug er diese Münze mit dem Bilde des edlen Leidenskönigs stets bei sich. — Auch während der politischen Verwickelungen zu Anfang des Jahres 1866 bewahrte er seiner Regierung Treue und Anhänglichkeit, wenn man ihn auch „Bismärcker“ schalt, wenn ihm auch ein hochgestellter Mann die beleidigenden Worte zurief: „Wer so beschränkt ist, mit dieser Regierung zu gehen, der hat auch nicht Verstand genug, Kinder zu erziehen.“ Fort und fort unterstützte er mehrere regierungstreue Zeitungen mit politischen Abhandlungen und zündenden patriotischen Gedichten.

Während der Jahre 1870/71 finden wir Braeucker sehr geschäftig, die Schmerzen der verwundeten und die Entbehrungen der im Feindeslande kämpfenden Soldaten zu lindern. Nur Liebe bewog ihn dazu, an 73 in Frankreich kämpfende und leidende oberbergische Krieger fort und fort Pakete und Päckchen zu schicken, gefüllt mit Leibbinden, Feuerzeug, Tabak, Cigarren, Zeitungen, Chokolade 2c. 2c. So umfangreich war diese seine Thätigkeit, daß sich die Zahl seiner Sendungen auf gerade 1397 Stück beläuft. Für diese Liebesarbeit erntete er u. a. über 700 meist interessante Feldpostbriefe und ein Album voll Photographien. Doch die größte Freude während jener Zeit wurde ihm dadurch zu teil, daß seine Krieger, für die er so manches heiße Gebet zum Himmel empor gesandt hatte, alle

blühend und gesund in die lang ersehnte Heimat zurückkehrten. Bei aller oben erwähnten Geschäftigkeit, welche sich bis in die späten Nächte hinein zog, fühlte sich Braeucker damals so glücklich wie nie zuvor. Er bezeugte selbst mehrere Male: „In diesem Kriegsjahre habe ich mehr gelebt und mich mehr gefreut als in zehn anderen zusammengenommen."

Das Geheimnis dieses seines Glückes legte er in folgendem, damals entstandenen Gedichte nieder:

Liebe — Leben.

Welch herrliches Ding ist es doch um die Liebe,
Dem schönsten und seligsten menschlicher Triebe!
Wo Liebe, da Leben, wo keine — da Tod.
Heil dem, der kann sagen in Kampf selbst und Not:
Ob vieles mein Leben auch trübet:
Ich habe gelebt, weil — geliebet. (Th. Braeucker.)

Braeucker war ein Mann lebendiger Hoffnung. Die Hoffnung auf das einstige Erbe ewigen und seligen Lebens begleitete ihn durch sein früheres und späteres Mannesalter hindurch. Diese himmlische Hoffnung war der geheime Ursprung seines reichen Humors, der keinem Kummer Raum gab. In ihr lag der Grund verborgen, daß Braeucker so froh und heiter durchs Leben gehen konnte, und daß nach einem kurz überstandenen körperlichen Leiden, ja mitten in demselben die Sonne der Freude ihn immer wieder anlachte. Auch in seiner letzten Krankheit, der Herzbeutel-Wassersucht, wo eine Schwäche ohnegleichen ihn umfing, sehen wir ihn noch froh und heiter. Furcht vor dem Tode kennt er nicht. Der Tod ist ihm der Gottesbote, welcher ihn nach oben ruft und der ihm die Thür öffnet zur reinern Himmelsluft. Sehnsucht nach der Erlösung seines Leibes erfüllt seine Seele, herzliches Verlangen nach einer ewigen Verbindung mit den ihm vorangegangenen Lieben spricht aus seinen Worten. Hören wir etwa eine Klage aus dem Munde des schwer geprüften Mannes? Nein, wir sehen an diesem Krankenbette nur Ergebenheit, wir hören in diesem Sterbezimmer nur Loben und Danken. Zwei Stunden vor seinem Tode wird sein Geist noch einmal lebendig, und seine schon halb erstarrte Zunge singt die Töne seines alten Lieblingsliedes:

Halleluja, Gott zu loben,
Bleibe meiner Seelen Freud!
Ewig sei mein Gott erhoben,
Meine Harfe ihm geweiht!
Ja, so lang ich leb und bin,
Dank, anbet und preis' ich ihn.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Erinnerungen an das Zillersche Seminar in Leipzig, aus Briefen an einen Freund.

VII.

Den Eindruck, den meine letzten Mitteilungen über den Gesinnungsstoff der beiden ersten Schuljahre auf Dich gemacht haben, habe ich vorausgesehen. Ich verstehe vollkommen, l. Fr., daß Du dieser Sache mit einigem Mißtrauen entgegenkommst und habe mir gedacht, daß Deine Auseinandersetzungen in der Frage gipfeln würden: „Warum nicht biblische Stoffe in den beiden ersten Schuljahren?" Es ist dies eine Frage, die der Zillerschen Schule mehr als einmal entgegengehalten und auch mehr als einmal beantwortet worden ist. Nur freue ich mich, l. Fr., daß Du nicht über diese Neuerung ein vorschnelles Urteil fällst, wie das leider oft geschehen ist und noch immer geschieht. Hat man doch schon mehrfach behauptet, Ziller wolle die Religion aus der Schule schaffen, oder er begünstige oder wolle die sog. Simultanschule. Wie lächerlich solche Expektorationen sind, wirst Du Dir selbst sagen müssen, l. Fr., wenn Du Dich daran erinnerst, was ich Dir bisher über unser Seminar berichtet habe. Nein, Ziller ist weit davon entfernt, aus Christenkindern Heiden machen zu wollen, wie könnte er sonst als Ziel seiner Pädagogik aufgestellt haben: „sittlich-religiöse Charakterbildung," ein Ausdruck, der in einem christlichen Lande nichts anders sagen will als „christliche Charakterbildung." Und wer mit diesem Bescheid nicht zufrieden ist, der lese doch im Leipziger Seminarbuch (Jahrbuch 1874) auf Seite 178 f. die Auseinandersetzungen über die Bibel nach, die mit den Worten schließt: „Die Schule muß darthun „„daß wir noch Religion haben und Christen sind,"" und daß wir es sein können, ohne uns darum den berechtigten Kulturstandpunkten der Gegenwart entfremden zu wollen." Oder auf Seite 118, wo er von der Konzentration des Unterrichtes spricht: „Es wird einerseits wegen der centralen Stellung, die die christliche Gesinnung in der Kulturgeschichte einnimmt, andrerseits wegen der Abhängigkeit, in der alle Unterrichtsfächer zu den Gesinnungsstoffen stehen, der christliche Religionsunterricht aus der Isolierung heraustreten, die ihm im Verhältnis zu dem übrigen Unterricht im Widerspruch zu dem Geist der Reformation durch den neueren Zeitgeist (z. B. in der Richtung der konfessionslosen Schule) selbst bei denen, die dagegen opponieren, zum großen Teil infolge pädagogischen Ungeschicks, aber allerdings auch infolge des Mangels an der rechten philosophischen Bildung, aufgenötigt worden ist." (Man vergleiche auch Ziller: Vorlesungen über allgemeine Pädagogik S. 70 f. und sonst.) —

Warum aber nun nicht von unten herauf mit biblischen Stoffen beginnen? Nun, wenn der Landmann seinen Samen säen will, so streut er ihn nicht auf das harte Land, sondern pflügt dieses erst sorgfältig um, damit es Frucht bringe hundertfältig. So will auch die Pädagogik erst den Boden bereiten, die Herzen auflockern, ehe sie den Samen des göttlichen Wortes hineinsenkt. Sie will, menschlich angesehen, nichts versäumen und dem Kinde im richtigen

Alter die religiöse Wahrheit nahe bringen, das heißt in dem Alter, wo das Interesse und das Verständnis des Kindes dem Stoffe einigermaßen entgegenkommt. Giebt es doch auch in religiösen Dingen eine Pädagogik, in der unser Herr selbst als größter Meister dasteht. Wie verstand es dieser größte aller Pädagogen das Herz des samaritanischen Weibes für die Heilswahrheit vorzubereiten! — Es sind also pädagogische Gründe, die den biblischen Stoff erst im dritten Schuljahr in den Unterricht selbst hineinzuziehen gestatten. Auch ist wohl zu berücksichtigen, daß die Pädagogik die biblischen Geschichten nur aus der streng unterrichtlichen Behandlung der beiden ersten Schuljahre ausscheidet. In den Erbauungsstunden werden die Kinder, auch die kleinsten, allsonntäglich an der Hand des Kirchenjahres in die biblischen Wahrheiten eingeführt; und das, was sie schon aus der Mutter Mund über Abraham, Joseph, David und über den Herrn selbst gehört haben, wird so frisch erhalten und weiter gebaut. Auch treten die religiösen Wahrheiten mit den ethischen Forderungen (wo die Bibel formulierte Sprüche in verständlicher und kindlicher Sprache darbietet) stets in biblischem Gewande auf. Ferner führen die Morgengebete und die geistlichen Lieder das Kind in das Christentum ein, wozu auch etwa die offiziösen Unterhaltungsstunden ihren Beitrag liefern. So bleibt es wahr, was Ziller in seinen Vorlesungen S. 163 sagt: „Das Leben Jesu wird zwar von Anfang an dem kindlichen Gemüte nahe gebracht, aber noch nicht unterrichtlich behandelt." „Warum aber nicht?" fragst Du, l. Fr. Der Hauptgrund ist der: Man will eben den wichtigsten Gegenstand nicht verfrühen und zu etwas alltäglichem herabdrücken, was nur zu oft eine Abstumpfung des kindlichen Gemütes zur Folge hat. Denn es ist vollkommen berechtigt, was kürzlich ein Oberlehrer des Zillerschen Seminars schrieb: „Die Kinder von früh auf an den Gedanken und das Urteil zu gewöhnen, daß sie arme Sünder sind, ist doch ein starker Verbalismus, der obendrein sehr bedenkliche Folgen haben kann, unter andern die, daß für die Schüler späterhin diese höchst bedauerliche Thatsache nichts Schmerzliches mehr hat, es ist ihnen ja ein alter, vertrauter Gedanke." Auch hat gegen diesen „starken Verbalismus", der in der sog. Sonntagsschule im ausgedehntesten Maße leider sein Wesen treibt, schon Pestalozzi seine gewichtige Stimme erhoben. („Wie Gertrud ihre Kinder lehrt." Reklam, S. 44 u. f.) Und Dr. Rein sagt in seinem „ersten Schuljahr": „Die Kirche hat es versäumt, den Religionsunterricht der religiösen Entwicklung des Kindes entsprechend umzugestalten; möge es nicht zu spät sein, wenn die Pädagogik es unternimmt, von ihrem Standpunkt aus eine Reform dieses Lehrfaches anzubahnen." — Was soll ich Dir die übrigen Gründe anführen, l. Fr., die den biblischen Geschichtsunterricht als Lehrfach erst in der dritten Stufe auftreten lassen? Es ist die Sache oft und gründlich genug behandelt worden. — Entschuldige mein Abschweifen ins rein Theoretische, und kehren wir zurück, um unsre Wanderung durch die Kulturstufen hindurch fortzusetzen.

Die Schüler haben den Märchen gelauscht; sie haben den Robinson auf seinen wunderbaren Lebenswegen und Schicksalen begleitet; sie haben das Reich der Phantasie und das der phantasievollen Wirklichkeit durchwandert: sie stehen vor dem Thore der Geschichte. Und welche Geschichte eignet sich mehr für den erziehenden Unterricht als die, in der die göttliche Leitung und Erziehung so prägnant und so augenscheinlich als möglich hervortritt, die biblische? Der Zögling tritt ein in das heilige Land; es treten ihm zunächst die ehrwürdigen Ge-

stalten der Patriarchengeschichte entgegen; sie bildet den Stoff für das dritte Schuljahr. Wirklich, ein erhabener Stoff! Hier liegen die Grundsteine aller historischen Entwicklung; Jahrhunderte haben, wie Herder sagt, darüber gebaut, Stürme von Weltaltern haben sie, wie den Fuß der Pyramiden, mit Wüstensand überschwemmt, aber nicht zu erschüttern vermocht; sie liegen noch und glücklich, da alles auf ihnen beruht. Doch mehr liegt hier als die Grundsteine der bloßen Geschichte. Hier liegen auch die Grundsteine des Gottesreiches, die Wurzeln der geoffenbarten göttlichen Erlösungsgedanken; hier liegt die Grundlage eines Bündnisses zwischen Gott und der Menschheit, das alle Ewigkeiten überdauern wird. Hier öffnet sich ein herrliches Lebensbild nach dem andern mit der wirksamsten Scenerie. Abraham, der als Nomade auf Gottes Geheiß aus den Steppen Mesopotamiens mit dem wogenden Grase, den weidenden Herden und mit ihren herumziehenden Bewohnern, in das Land Kanaan zieht; das lange Gefolge von Verwandten und Knechten und Herden hinter sich; der dem Lot friedfertig die schönen Auen am Jordan überläßt; der, im persönlichen Verkehr mit Gott stehend, Engel bewirtet, nach dem reichen Ägypten hinabzieht und das reiche Hofleben des Pharao kennen lernt; der seinen Brudersohn Lot von den siegreichen Königen befreit; der für die Erhaltung der reichen, aber gottlosen Städte in den fruchtbaren Niederungen im Gebete mit Gott ringt; — Joseph, von den eigenen neidischen Brüdern verkauft; unschuldig ins Gefängnis geworfen; auf wunderbare Weise daraus befreit; als Statthalter in Ägyptenland; vor seinen Brüdern, die die Teuerung nach Ägypten treibt; in den Armen seines alten Vaters, der mit seinem ganzen Hause nach Ägypten zieht, um hier seinen Lebensabend zu vollbringen — das sind Gestalten, die sich dem jugendlichen Gemüte tief einprägen. Und dabei die liebliche Scene, dort am Brunnen, dem rechten Sammelplatz orientalischen Lebens, wo der treue Knecht die Rebekka mit dem Brautschmuck ziert; oder jene, wo das Bruderpaar, Jakob und Esau, Bruderfurcht und Bruderhaß in liebevoller Umarmung vergessen; oder endlich die schweren Stunden auf der Wanderung zum Morija — das sind Bilder, die in ewiger Schönheit strahlen, denen etwas anhaftet aus der höhern Welt, die sich fest und innig in das Leben dieser Männer hineingesenkt hat.

In diese Patriarchengeschichte werden nun die Erzählungen von der Schöpfung, vom Sündenfalle, vom Brudermord und dem Turmbau zu Babel eingeschoben, und zwar nach der Behandlung des Unterganges von Sodom. Der Bund mit Noah nach der Sintflut bildet dann den natürlichen Übergang zur Rückkehr in die Patriarchengeschichte. Wie in der zweiten Stufe aus der Behandlung des Robinson als Resultat des Gesinnungsunterrichts die 10 Gebote sich ergaben, so tritt hier unter anderem das dritte Hauptstück (das Zillersche Seminar ist konfessionell-lutherisch), das „Unser Vater", als Gewinn der Betrachtung der Patriarchengeschichte auf. So ergiebt sich, um das vorwegzunehmen, am Ende der Schullaufbahn des Kindes der lutherische Katechismus in seinen Hauptzügen als religiöses, eine Menge christlicher Sprüche oder Sprüchwörter als ethisches Resultat.

Die übrigen Fächer schließen sich an die Patriarchengeschichte leicht an. Die Geographie findet reichen Stoff. Abrahams Heimat, das Land Kanaan (welches die Heimat Jesu ist, wie die Kinder aus der Erbauungsstunde wissen, die auch ihren Beitrag zum Unterricht steuern muß), Ägypten wird besprochen und mit den geographischen Verhältnissen der Heimat der Kinder selbst verglichen.

Die Naturkunde behandelt die Weidetiere, Abrahams Viehstand, das Salz bei Gelegenheit der Behandlung des toten Meeres u. s. f. Das Rechnen gewinnt seinen Ausgangspunkt ebenfalls in Abrahams Geschichte. Seine Herden werden gezählt, berechnet 2c. und der Zahlenkreis erweitert sich über 100 hinaus. Auch der deutsche, grammatische und orthographische Unterricht schreitet an der Hand der Geschichte fort, ebenso das Singen. Mit dem Liede „Befiehl du deine Wege" begleiten z. B. die Kleinen den Abraham auf seinem Auszuge aus der Heimat.

Ich verweile bei diesem dritten Schuljahre etwas länger, l. Fr., weil es hier noch einiges Interessante aufzuzeichnen gilt.

Zunächst noch ein Nachtrag zum Gesinnungsunterricht. In der zweiten Hälfte dieses Schuljahres tritt nämlich zu dem religiösen Gesinnungsstoff noch ein zweiter, dessen Behandlung auch in das folgende Schuljahr mit übergreift: Die thüringischen Sagen von Ludwig dem Springer, Ludwig dem Eisernen, von der hl. Elisabeth bis zum Untergange des thüringischen Königreiches. Es sind dies Sagen, die den Zögling schon als heimatliche, deren Scenerie er auf den Schulreisen teils schon kennen lernte, teils noch kennen lernen wird, sehr anmuten. Hier wird das Interesse für unser deutsches Volk und Vaterland angeregt und an jene Erlebnisse auf den Schulreisen und an sonstige Erfahrungen der Schüler angeknüpft. Daran schließt sich dann die Besprechung des Nibelungenliedes mit all seinen verschiedenen Charakteren, Helden und Königen, Frauen und Sängern: ein Stoff, der die Kleinen mit all ihrem Interesse gefangen nimmt und uns einen Eindruck davon verspüren läßt, mit welchem Eifer die Kinder der Hellenen den homerischen Gesängen gelauscht haben. Jetzt belebt sich der jugendlichen Phantasie jedes alte Schloß oder Gemäuer mit eisernumpanzerten Heldengestalten, die hoch zu Roß durch den Burghof sprengen, jeder Saal mit erhabenen Sängern, die mit der Harfe in den Händen der versammelten Ritterschar Klänge aus grauer Vorzeit singen, jede freie Wiese mit turnierenden Kämpen und Feldschlachten, oder mit den Hunnen mit ihren grimmigen Gesichtern auf ihren kleinen Rossen, die mit verhängten Zügeln zum Kampfe dahin sprengen. Auch bieten diese Sagen viel ethischen Stoff; das sittliche Urteil, das sich an der Betrachtung der Partriarchengeschichte geschärft hat und noch immer schärft, findet hier Gestalten genug, an denen es seine ethischen Grundsätze prüfen und befestigen kann. Natürlich fallen auch aus diesem Stoff viele und mannigfaltige Strahlen auf die übrigen Unterrichtsfächer und beleben die Lehrarbeit in hohem Maße.

Das Lesebuch, das in diesem Schuljahre gebraucht wird und dem Gesinnungsunterricht zu Grunde liegt, ist das von Thräudorf: „Lesebuch für das dritte Schuljahr." Leipzig, 1877.

Ein neues Unterrichtsfach tritt (behufs der Gymnasialbildung) in diesem Schuljahr auf, das sog. analytische Latein. Es wird nämlich das im Deutschen mechanisch eingemischte lateinische Sprachmaterial besprochen, wie z. B. lupus in fabula, manum de tabula, Christus, Lucas, Maria u. s. f. und mit dem lateinischen verwandte Wörter wie Regent, Publikum, Republik, Präsident und ähnliches. Diese Fremdwörter werden in Klassen zusammengestellt und eingetragen. Es ist interessant, wie daraus sich langsam der lateinische Unterricht entwickelt. Die Kinder lernen so zu sagen von selbst deklinieren und konjugieren. Es wird ihnen z. B. nach voraufgegangener Besprechung etwa folgendes Diktat gegeben:

Jesus und Maria.

Jesus war der Sohn **Mariae**. Jesus hatte die **Mariam** lieb und gehorchte der **Mariae** in allen Dingen — und so fort.

Aus diesen in das Deutsche eingestreuten lateinischen Wörtern lernen sie die erste Deklination schnell und sicher. Ebenso geht es mit den übrigen Deklinationen und Konjugationen. Es ist das eine praktische Methode, die den Kindern manche Stunde öden, mechanischen Memorierens erspart und vielleicht ebenso schnell, jedenfalls aber sicherer zum Ziel führt.

Natürlich fallen nur die Anfangsgründe des Lateinischen ins dritte Schuljahr; auch wird diese fremde Sprache nur in der sog. Gymnasialklasse betrieben, die später auch das Griechische aufnimmt (im vierten Schuljahr), welches methodisch ähnlich behandelt wird. Die Elementarklasse bleibt bei dem sogenannten Fremdwörterunterricht stehen. Du mußt nämlich wissen, l. Fr., daß unsre drei Klassen im Seminar nicht gleiche Ziele verfolgten, sondern die eine Klasse repräsentierte in ihren verschiedenen Stufen eine Elementarbildung, die zweite eine gehobene Bürgerschulbildung im Magerschen Sinne, die dritte Gymnasialbildung. Es war Zillers Lieblingsgedanke, letztere mit der Zeit zu einem vollständigen Gymnasium auszugestalten: ein großartiger Gedanke, an dessen Ausführung sein jäher Tod unsern lieben Herrn Professor verhinderte. Überhaupt hätte die Zillersche pädagogische Anstalt bei reicheren Mitteln eine umfassende Musteranstalt für alle jene drei verschiedenen Bildungswege sein können, aber so mußte sie bei ihren bescheidenen Mitteln jedes dieser Bildungsinstitute nur durch eine einzige Klasse repräsentieren. Es war dies wirklich ein tragisches Geschick in dem Leben unsers Meisters, das mich oft an den alten Pestalozzi erinnert hat. Doch machte ihn dieser relative Mißerfolg nie mißmutig und zaghaft. „Das Wahre und Rechte wird sich schon durchkämpfen" war immer sein energisch ausgesprochener, tröstlicher Gedanke. Schade, jammerschade, daß er viele seiner herrlichen, epochemachenden Gedanken mit in das stumme Grab nehmen mußte! Außerdem wird sein Seminar in diesen Tagen aufgehoben, und all die Schätze, für deren Hebung er im Dienste seiner Mitmenschen, von vielen mißkannt, ja mißachtet, von den wenigen aber um so treuer geliebt und geachtet, sein ganzes Leben, seine ganze, starke Kraft, seine ganze Arbeit opferte — all die Schätze sollen verloren gehen! Es ist das für mich, l. Fr., und ich weiß es, für alle Zillerianer ohne Ausnahme ein äußerst schmerzlicher Gedanke. Das, was in seinen Schriften, seinen Schülern fort lebt, ist nur weniges im Vergleich zu seinem reichen Schatze pädagogischer Erfahrungen und Pläne, die meist die Presse nicht gesehen haben. Wir nicht nur, sondern auch die ganze pädagogische Welt hat viel an ihm verloren, unersetzlich viel! Über seinem Leben strahlt die Inschrift: Voluit, quiescit! — —

Du wirst Dir ungefähr denken können, in welcher Weise in den folgenden Stufen der Unterricht gehandhabt wird, wenn man den Grundsatz der Konzentration streng durchführt. Ich gebe deshalb nur den Gesinnungsstoff der verschiedenen Altersklassen kurz an.

Viertes Schuljahr: Die Geschichte der Richter und einschaltungsweise die von Moses.

Auf dieser Stufe tritt die Formenlehre auf, die den technischen Beschäftigungen wieder ihre Aufgabe stellt. Im zweiten Halbjahr wird an die deutsche Sage die deutsche Königsgeschichte (Heinrich I., Otto d. Große, Karl d. Große, Hermann der Cherusker) angeknüpft, die natürlich nach dem verschiedenen Bildungsgang der

Klassen in Anlage, Ausführlichkeit und Behandlung sich richtet. Neben die weitere Behandlung des Lateinischen stellt sich, wie oben bemerkt, das Griechische.

Fünftes Schuljahr: Das Davidische Königtum, von Davids Salbung an bis zu Salomo. Im zweiten Halbjahr Barbarossa und die Kreuzzüge.

Sechstes Schuljahr: Das Leben Jesu und einschaltungsweise Stücke aus den Propheten. Im zweiten Halbjahr die Reformationsgeschichte, wie alle diese rein historischen Stoffe ins nächste Schuljahr übergreifend.

Siebentes Schuljahr: Die Apostelgeschichte mit Einschaltung aus den Briefen. Außerdem Blicke auf die Prophetengeschichte des Altertums.

Achtes Schuljahr: Die deutschen Befreiungskriege neben der abschließenden Wiederholung des sog. specialisierten Katechismus (der religiösen und ethischen Ideen).

Ich habe Dich in das Specielle aller dieser Schuljahre, l. Fr., nicht einführen können und wollen; es würde das heißen die Arbeit übernehmen und ausführen, die eine große Kraft und tiefes Eindringen in den Zillerschen Gedankenkreis erfordert, nämlich den „Entwurf eines specialisierten Lehrplans" mit allen Systemen in den betreffenden Fächern und Altersstufen: eine Arbeit, die leider bis jetzt noch von keinem unternommen worden ist in dem Sinne, in dem Ziller sie geleistet hätte. Denn die „Rein"schen Schuljahre entfernen sich in einigen nicht unwesentlichen Punkten von dem Zillerschen Gedanken, indem sie zum Beispiel die Konzentrationsidee nach den ersten Schuljahren nicht mehr in ihrer ganzen Strenge festhalten. Das ganze Zillersche Lehrsystem, bei dem man genau angeben kann, wo eine neue Idee in den Gedankenkreis des Schülers aufgenommen wird, an welche von bereitenden Ideen und Besprechungen auf der früheren resp. den früheren Kulturstufen sie anknüpft, in welcher Klasse, in welchem Schuljahre sie diese oder jene Erweiterung erfährt, auf welcher Stufe sie vollständig ausgebaut erscheint — dieses ganze Lehrsystem kann ich nur einem gewaltigen gothischen Dome vergleichen, der in allen seinen Teilen nach festen Gesetzen und Regeln künstlerisch angelegt, mit allen seinen Türmen und Türmchen gen Himmel strebt und zeigt. Denn dieses ganzen Systemes Zielpunkt ist und bleibt der, die Menschen, die Jugend dahin zu weisen und zu führen, wo alle menschliche Kultur, alles menschlich edle und ideale Streben wie auf seinen Zielpunkt hinstrebt: der Himmel, und der im Himmel ist, Jesus Christus. Dein Freund

—m.

Zur Aufklärung über das Weseler „Kontubernium."

In dem ersten Heft des „Rheinischen Schulmanns" von Schumann und Bode wird gesagt, daß unter der Regierung des großen Kurfürsten im Jahre 1687 zu Wesel ein „contubernium" zur Bildung von Lehrern errichtet worden sei und daß man über diese Anstalt nichts wisse. Zu weiterer Nachforschung wird alsdann mitgeteilt, daß sich im Archiv zu Düsseldorf seit 1876 unter den Akten der Kirchen-, Schul- und Armen-Stiftungs-Registratur auch 15 Konvolute Akten über das Kontubernium und 8 Konvolute Akten über das Seminar zu Wesel befinden.

Der irrtümlichen Ansicht, daß das Kontubernium eine Lehrerbildungsanstalt gewesen sei, sind wir auch in K. Schmidts Geschichte der Pädagogik

begegnet. Die Sache verhält sich anders. Es sammelten nach der Schulordnung von 1585 die armen Schüler der lateinischen Schule in Wesel wöchentlich zweimal „mit einem löblichen geistlichen Gesang mitten in den Straßen“ die Almosen, die der Rektor an die armen Studenten zu verteilen hatte. Im Jahre 1687 vereinigte man alle vorhandenen armen Studenten in einem Hause, dem sogenannten Kontubernium (s. Nettesheim).

Erst im Jahre 1783 wurde in diesem Hause ein Schullehrerseminar angelegt und der bisherige Lehrer am Gymnasium zu Cleve, Namens Schehl, mit einem vorläufigen Gehalt von 250 Rthlr. preußisch als Inspektor angestellt (Rhein. Prov.-Kirchen-Archiv zu Koblenz). Dieser ging, um sich mit der von Rochowschen Lehrart bekannt zu machen, nach Reckan, wo er sich vom 17. April bis zum 6. Sept. 1784 aufhielt (Kehr, Päd. Blätter). In dem Seminar wurden die zu Wesel gebürtigen Kandidaten aus den Mitteln des Kontuberniums unterhalten, ein Zeichen davon, daß die Anstalt städtisch war. Für die aus dem Lande Cleve dorthin geschickten bewilligte die Synode jährlich 50 Thlr. als Kostgeld. Im Jahre 1792 befanden sich im Seminar 11 Zöglinge im Alter von 17—24 Jahren. Später stand das Seminar unter dem Direktor Fallenstein und dem Inspektor Ehrlich (Ev. Schulbl. 1859). Letzterer wurde nach Übergabe von Wesel (Winter 1805 auf 1806) nach Soest berufen, um dort für die Grafschaft Mark ein Seminar einzurichten, welches am 3. Okt. 1806 mit einem Zögling eröffnet wurde. Über die Dauer des Weseler Kursus, die Lehrgegenstände und Lehrbücher, über die sonstige Einrichtung des Weseler Seminars findet sich nichts veröffentlicht. Es wäre darum sehr interessant, wenn die im Düsseldorfer Archiv und in dem Rhein. Prov.-Kirchen-Archiv zu Koblenz beruhenden Akten durchforscht würden. Wahrscheinlich wird sich bei den bekannten Beziehungen zwischen dem Halberstadter Seminar und Reckan große Übereinstimmung mit den Halberstadter Einrichtungen ergeben. Zwischen Wesel und Halberstadt bestand damals auch schon eine Verbindung, indem der Domherr von Wylich, der bei Wesel begütert war, ohne Zweifel durch den Domherrn von Rochow veranlaßt, im Jahre 1778 zwei junge Leute aus Diersfort bei Wesel (Stoltz, gest. als Lehrer in Beeck bei Ruhrort, und Hahn, gest. in Neuenrade) nach Halberstadt auf das Seminar schickte. Man darf wohl annehmen, daß die Freundschaft beider Domherren und der Erlaß einer Schulordnung für Cleve und Mark von 1782, welche dem General-Land-Schul-Reglement von 1763 sehr nahe steht, auf die Errichtung des Weseler Seminars von besonderem Einfluß gewesen sind.

Die VII. Thüringer Lehrerversammlung

im Oktober 1882.

Im Jahre 1871 hatten sich die Lehrer aus den Gauen des schönen Thüringens zum ersten Male zu einer „allgemeinen thüringischen Lehrerversammlung“ eingefunden. Bis jetzt fanden sieben solcher Konferenzen statt: 1871 in Arnstadt, 1872 in Jena, 1874 in Gera, 1876 in Rudolstadt, 1878 in Ohrdruf, 1880 in Saalfeld, und in diesem Jahre in Thüringens besuchtester Sommerfrische, in dem berg- und waldumkränzten lieblich gelegenen Friedrichroda. Hier waren in den Tagen vom 2. bis 5. Oktober über 400 Kollegen zusammengekommen, um zum Wohle der Schule zu raten und zu thaten.

Diejenigen Festgäste, die bereits am 2. Oktober angekommen waren, fanden sich abends 8 Uhr in dem zur Vorversammlung bestimmten Saale des Hotels „Lange“ ein. Der Vorsitzende des Lokalkomitees, Rektor Gröckel, begrüßte die Anwesenden mit folgender Ansprache:

Hochgeehrte Versammlung! „Nun aber bleibet Glaube, Liebe, Hoffnung, diese drei.“ Mit diesem apostolischen Worte begrüße ich Sie im Namen und Auftrage des Lokalkomitees und heiße Sie in unserm Badestädtchen Friedrichroda auf das Herzlichste willkommen!

Ich will nicht zu Ihnen reden von der historischen Bedeutung unseres Städtchens und dessen Gründer, Ludwig dem Bärtigen, dem Stammvater des später so mächtigen Landgrafen-Geschlechts Thüringens, auch nicht von drüben dem herrlichen Stückchen Erde, Reinhardsbrunn und seinem im Mittelalter so berühmten Benediktinerkloster, sondern reden will ich von dem, was mein Herz bei der 7. Thüringer Lehrerversammlung bewegt, von dem, was uns den frommen, frischen, fröhlichen, freien Mut aufrecht erhält in einer Zeit, die unserer Schule nicht günstig gesinnt ist.

So manche Ideale unserer Jugend sind zerronnen; so mancher schöne Traum aus dem Frühlinge des Lebens hat sich nicht verwirklicht; so manche Enttäuschung bedrückt uns, und den Verlust so manchen Gutes beklagen wir schmerzlich. Heutzutage erhebt man von allen Seiten Klagen und ein gewisser Pessimismus hat sich wie ein trüber und kalter Nebel auf viele Gemüter gelegt. Aber ist diese Schwarzseherei und die mit ihr verbundene Verstimmung und Gemütsverbitterung auch vollberechtigt? Ist uns wirklich alles verloren gegangen? O nein! uns, die wir hier versammelt sind, ist Eines geblieben, und dieses Eine soll uns auch keine Macht der Welt rauben; dieses Eine aber ist der reiche und schöne Inhalt des tiefsinnigen Apostelwortes. Nun aber bleibet Glaube, Liebe, Hoffnung.

Daß diese drei uns geblieben sind, dafür ist diese Versammlung ein sprechender Beweis; denn wie wäre es möglich, daß Sie sich hier zusammengefunden hätten, wenn Ihr Herz nicht noch das Eine bewegte, das die Triebkraft zu allem rechten und echten Geistesleben ist — der Glaube. Ja, der Glaube ist uns geblieben. — Der Glaube an Gott, der keinen verläßt, der ihn nicht verläßt, der Glaube an die Menschheit und deren ewige Bestimmung, der Glaube an die Würde und Verantwortung unseres Berufs, der Glaube, daß wir nicht für diese kurze Spanne Zeit arbeiten, der Glaube, daß unsere Kinder einst ernten werden, was wir gesäet haben. Ja, dieser Glaube ist uns geblieben. Und die Liebe auch. Die Liebe zu dem, der uns alle fragt: „Simon Johanna, hast du mich lieb?“ und dem wir alle antworten sollen: „Herr, du weißt, daß ich dich lieb habe.“ Es ist uns geblieben die Liebe zu unserem Volke, dem nicht durch Parteihader und politische Hetzereien, sondern lediglich durch die Samariterliebe der christlichen Barmherzigkeit geholfen werden kann; es ist uns geblieben die Liebe zu unserm Berufe, der uns noch heute als heiliges Ideal vor der Seele schwebt und uns begeistert zur treuen Arbeit und zum ernsten Schaffen; es ist uns geblieben die Liebe zu unsern Kindern, in deren Herzen wir mit immer gleicher Hingebung die Geistessaaten für Zeit und Ewigkeit einstreuen, um sie so zum Himmel zu führen und mit ihnen dem Himmel zuzustreben. Es ist uns geblieben die Liebe für Kaiser und Reich, für Vaterland und Heimat, die Liebe für alles Große, Edle, Schöne und Gute. Und wo Glaube und Liebe sich befinden, da kann auch die Hoffnung nicht fehlen; diejenige Hoffnung, die da spricht: es muß besser werden,

und es wird besser werden, besser mit unserm Volke, besser mit unserer Jugend, besser mit unserer Schule und besser auch mit uns. Und darum rufe ich mit dem Dichter aus:

„Und wenn Dir oft auch bangt und graut,
Als sei die Höll auf Erden,
Nur unverzagt auf Gott vertraut,
Es muß doch Frühling werden!“

Und weil uns diese drei geblieben sind — der Glaube, die Liebe und die Hoffnung — darum haben sie sich hier versammelt, um das Beste für unser Schulwesen zu beraten und an Ihrem Teile mit beizutragen zu dem großen Tempelbau christlicher Humanität und dauernden Volksglückes. —

Zum Schlusse hieß Rektor Gröckel nochmals die Versammlung herzlich willkommen und sprach den Wunsch aus, daß durch die 7. Thüringer Lehrerversammlung der Geist des Glaubens, der Liebe und der Hoffnung wehen möchte.

Hierauf dankte der Vorsitzende der vorigen Thüringer Lehrerversammlung, Oberschulrat Dr. Möbius-Gotha, für die herzliche Begrüßung und veranlaßte die Wahl des neuen Vorstandes. Als erster Vorsitzender wurde Oberschulrath Dr. Möbius, als zweiter Rektor Schmidt-Auma und als dritter Rektor Gröckel-Friedrichroda gewählt. Lehrer Danz-Rudolstadt und Hauptlehrer Tenner-Mühlhausen wurden zu Schriftführern ernannt. Dann wurden die Vorträge für die Hauptversammlung festgesetzt und die Bestimmungen bezüglich der abzuhaltenden Sektionssitzungen getroffen.

Erwähnenswert ist noch ein vom Oberlehrer Starkner-Friedrichroda gestellter Antrag: Der Vorstand möge dafür Sorge tragen, daß die Akten über sämtliche Thüringer Lehrerversammlungen gesammelt und aufbewahrt würden, um Material zu einer Geschichte der pädagogischen Bestrebungen Thüringens zu gewinnen. Der erste Schriftführer wurde mit der Mission betraut.

Nach Regelung einiger geschäftlichen Angelegenheiten erfolgte der Schluß der Vorversammlung gegen ½10 Uhr.

Im großen Kursaale wurden die Hauptversammlungen abgehalten. Die erste Hauptversammlung (3. Oktober) eröffnete der Vorsitzende Oberschulrat Dr. Möbius mit den Worten:

Ich eröffne die 7. allgemeine Thüringer Lehrerversammlung mit der Bitte, in Gemeinschaft das Ihren Händen übergebene Eröffnungslied zu singen. Die Teilnehmer sangen folgende von Kehr gedichteten Strophen:

(Mel. Wie groß ist des Allmächtigen Güte.)

Du Gott der Treue, Gott der Gnade,
Sei mit uns heute, gieb Gedeih'n!
Zeig Du uns Deiner Wahrheit Pfade,
Nur Du kannst unser Helfer sein!
Gieb unserm Liebesbunde Stärke,
Gieb neue Kraft, gieb frischen Mut!
Herr segne Worte, segne Werke,
Nimm uns in Deine treue Hut!

Und ob die Zeit auch bang und trübe,
Es altert nicht der Wahrheit Kraft!
Und ob uns sonst nichts übrig bliebe,
Du bleibst uns doch, der alles schafft!
Du bist das Haupt und wir die Glieder,
Du bist das Licht und wir der Schein,
O segne uns, Du Weltgebieter!
Gott, Du bist unser! Wir sind Dein!

Im Namen des Herzogl. Staatsministeriums begrüßte nun der erste Vorsitzende die Versammelten. Er wünsche, daß die 7. Thüringer Lehrerversammlung einen glücklichen und gesegneten Verlauf nehmen möge. Bisher habe die Versammlung in Residenzen, in Handels- und gewerbetreibenden Städten und in der thüringischen Universitätsstadt getagt; diesmal hätten sich die Lehrer Thüringens in einem stillen Waldstädtchen zusammengefunden. Das kleine gothaische Städtchen Friedrichroda habe aber in der Schulgeschichte eine sehr reiche Vergangenheit; als gothaisches Städtchen habe es bereits vor mehr als 200 Jahren unter dem fürstlichen Pädagogen, unter dem Herzog Ernst dem Frommen, eine treffliche Schuleinrichtung besessen. Heute sei das Waldstädtchen ein berühmter Kurort, zu dem tausende und abertausende aus allen Gauen Deutschlands strömten, in würziger Waldluft Erfrischung suchend. Der Wunsch des Vorsitzenden gehe nun dahin, Friedrichroda möge auch in den Tagen der thüringischen Lehrerversammlung seine Heilkraft bewähren, damit die Seelen der Besucher erfrischt und gestärkt würden zu segensreichem Schaffen im Berufe, damit alle nach dem hohen Ziele strebten, die anvertrauten Kinder zu Erben des Reiches, das nie vergehe, vorzubereiten.

Im Namen der Stadt Friedrichroda begrüßte darauf der Bürgermeister Knauf die Erschienenen mit großer Herzlichkeit, wiederholt sprach er seinen wärmsten Dank für die Ehre aus, die ihm und seinen Mitbürgern von Thüringens Lehrern zuteil geworden sei. Er bedauere, daß das Städchen keine Sehenswürdigkeiten und Kunstgenüsse darzubieten vermöge; wohl könne es aber nach einer andern Seite hin konkurrieren: jederzeit habe es dem Lehrerstande in höchstem Maße Liebe und Zuneigung bewiesen. Auch jetzt habe es daher alles aufgeboten, den werten Besuchern den Aufenthalt lieb und angenehm zu machen. Er hoffe und wünsche, daß es allen Teilnehmern in Friedrichroda wohlgefallen möge.

Einen dritten freundlichen Gruß spendete als Vertreter der Kirche der Pfarrer Thienemann. Von dem guten Einvernehmen ausgehend, das in Friedrichroda zwischen Schule und Kirche bestehe, wünschte der Redner, daß so überall Lehrer und Geistliche in herzlichem Frieden mit- und nebeneinander wirken möchten. Schule und Kirche hätten vieles mit einander gemein, leider auch viele Feinde, und zum Kampfe wider die feindlichen Mächte, zum Kampfe gegen Trotz und Eigensinn, Lüge und Heuchelei, niederen Realismus und finsteren Fanatismus sollten sich die beiden verwandten Gemeinschaften, Schule und Kirche, die Hand reichen Er schloß: Lassen Sie uns in diesen Tagen neuen Mut und neue Kraft sammeln zu gemeinsamer Arbeit; dann wird das Streben für die Ideale der Menschheit der ganzen menschlichen Gesellschaft zum Segen gereichen.

Der Präsident dankte im Namen der Versammlung für die herzliche Begrüßung und nahm — nachdem er das Präsidium an den zweiten Vorsitzenden, Rektor Schmidt, übertragen hatte — das Wort zu seinem Vortrage:

„Die Gemütspflege in der Volksschule."

Referent begann mit der Klage, daß das Herz mit seinem warmen, wohlthuenden Pulsschlage durch einseitige Verstandesbildung in der Jetztzeit mehr und mehr zurückgedrängt werde. Selbst in die Familie sei ein kühler, fröstelnder Ton gekommen. Viele Jünglinge begegneten uns, die reich an Kenntnissen, an Wissen aller Art seien, denen aber keine Begeisterung für Hohes und Herrliches innewohne. Die Jungfrau lerne heutzutage fremde Sprachen und mancherlei Künste; aber ihr Herz sei erkaltet, das Gemüt verödet. Durch das ganze Land wehe ein kühler Zug. Wie in den sechziger und siebenziger Jahren des vorigen Jahr-

hunderts das Gefühl über den Verstand geherrscht und eine Gefühlsseligkeit und weinerliche Sentimentalität erzeuget habe, so dominire jetzt in umgekehrter Weise der kalte, nüchterne Verstand. Allzuviel Gemüt sei ebenso gefährlich, als der Mangel desselben verderblich sei. In der Jetztzeit ergehe daher an die Schule die berechtigte Forderung, der einseitigen Verstandesrichtung gegenüber die ewigen unveräußerlichen Rechte des Herzens wieder zur Geltung zu bringen.

Zunächst beantwortet nun der Referent die Frage: Was ist das Gemüt? Der sprachlichen Ableitung nach sei Gemüt tiefste Innerlichkeit der Menschennatur. Hier auf Erden führe diese Innerlichkeit schon zu einer Ruhe der Seele, wenn auch erst im Jenseits die wahre Harmonie eintreten könne. Das Gemüt bilde im gewissen Sinne einen Gegensatz zum Geiste; das Denken nach logischen Grundsätzen trete bei dem Gemütsmenschen mehr zurück. Die Gedanken desselben seien mehr Einfälle; daher komme es, daß man wohl ein Stündchen, in dem man zwanglos plaudere, nie aber eine Festversammlung mit geistreichen Vorträgen und Diskussionen gemütlich nenne.

Die Schule komme der Forderung, das Gemüt in rechter Weise zu pflegen, nach: wenn sie erstens in dem Kinde jene Freudigkeit hervorrufe, die stets die Folge treuer Pflichterfüllung sei, wenn sie ferner den Schüler echte Befriedigung begreifen lehre, und wenn der Lehrer durch seine gesamte Thätigkeit und sein ganzes Verhalten das Beispiel eines echten Gemütslebens darstelle.

In der Kinderseele könne sehr wohl eine solche Befriedigung erzeugt werden, wie sie sich bei Erwachsenen nach rechtem Schaffen einstelle. Um dies zu erreichen, müsse man zuerst die Schüler in strenger Zucht halten, der Selbstsucht energisch entgegentreten und den falschen Ehrgeiz bekämpfen. Die Schülerselbstmorde seien traurige Zeichen, daß die Schüler von falschem Ehrgeiz ergriffen seien und strenger Zucht entbehrten. Um die fragliche Befriedigung hervorzurufen, sei ein sicheres und stetiges Vorwärtsschreiten in der Erkenntnis notwendig; darum müsse aber mit allen Mitteln der Schülerüberbürdung entgegengearbeitet werden. Immer mehr komme man zu der Einsicht, daß durch die unverständige Häufung des Unterrichtsmaterials in den Schulen das wirklich wissenschaftliche Streben lahm gelegt werde. Neben der Abnahme des echten Wissens sei aber die Verödung des Gemütslebens eine zweite üble Folge der leidigen Überbürdung. Auch behördlicherseits und selbst auf Landtagen befasse man sich mit der Überbürdungsfrage.*) Gemüts- und Verstandesbildung könne man sehr gut vereinigen. Das arme abgehetzte Kind könne aber das aufgedrungene Wissensquantum nicht mit dem ganzen innern Menschen erfassen; das Zuviel hindere ein dauerndes Wissen, und nur das gewähre Befriedigung.

An einzelnen Disciplinen wies darauf der Redner nach, daß der Unterricht das Gemüt erfassen könne. Unter den mit dem Gemütsleben in Verbindung stehenden Unterrichtsfächern sei die Religion zuerst zu nennen, da dieselbe durchaus Herzens-, also Gefühlssache sei. Durch die erhabenen Vorbilder aus dem alten und neuen Bunde werde der Mensch gehoben, geadelt. Die scharf ausgeprägten Charaktere der biblischen Geschichte stellten so eindringlich den Segen eines frommen und den Fluch eines gottlosen Lebens dar, daß bei rechter Behand-

*) Hierbei wollen wir auf das von Ärzten und Pädagogen abgegebene Gutachten über das höhere Schulwesen der Reichslande aufmersam machen.



lung die Veredelung des Gefühles die Folge sein müsse. Auch der naturkundliche und weltgeschichtliche Unterricht gebe reichlich Gelegenheit, auf das Gemüt bildend einzuwirken. Es sei hier ein großer Unterschied, ob der Lehrer ein Katheder der Volksschule oder der Hochschule besteige. Im ersteren Falle sei es unerläßliche Bedingung, an der geeigneten Stelle das Gefühl zu erregen; das könne oft durch eine kleine Bewegung der Hand oder einen Blick, durch eine leichte Hebung und Senkung, oder durch ein verändertes Tempo der Stimme geschehen. Der Geographiestunde solle man dadurch doppelten Wert verleihen, daß man Liebe zur Heimat, Sinn für Naturschönheiten hervorrufe. Wer bei dem Unterrichte in der deutschen Sprache das Gemüt nicht zu erfassen wisse, für den hätten unsere großen Dichter Göthe, Schiller, Uhland umsonst gelebt. Vor einer Zerstörung des poetischen Hauches unserer klassischen Lesestücke durch grammatische Spitzfindigkeit wird ernstlich gewarnt. Aus dem Gebiete der Kunst, deren bedeutender Einfluß auf das Gemüt unbestritten sei, habe die Schule Zeichnen und Singen. Zwar könne die Volksschule keine herrlichen Kunstwerke darstellen, die in ihrer Vollkommenheit begeisterten; aber doch könne durch edle Formen Wohlgefallen und Freude am Schönen, Widerwille und Abscheu vor allem Häßlichen und Gemeinen erzeugt werden. Der Gesang sei die Sprache des Herzens, darum sei das Singen bezüglich der Gemütsbildung neben den Religionsunterricht zu stellen. Mit Recht sage Luther: „Einen Schulmeister, der nicht singen kann, sehe ich nicht an.“ Sein Wort enthalte ein gutes Stück pädagogischer Weisheit.

Nach der allbekannten Wahrheit: mens sana in corpore sano habe der Lehrer bei der Gemütspflege auch das leibliche Wohl seines Zöglings ins Auge zu fassen. In seinem Umgange mit den Kindern müsse er stets als deren Arzt auftreten. Da die Reinlichkeit des Körpers eine Mahnung für die Reinheit der Seele sei, so müsse er konsequent auf die größte Sauberkeit halten. Spaziergänge durch Wald und Feld und Schulfeste brächten günstige Gelegenheit, auf das Kindesgemüt fördernd einzuwirken. Das ganze Verhalten des Lehrers bekunde Teilnahme; es müsse ihm vom Herzen kommen, damit es wieder zum Herzen dringen könne.

Wenn in der Schule aber auch alle Mittel mit Weisheit und Geschick benutzt würden, so müsse der Erfolg in Frage gestellt werden, wenn nicht Haus und Familie der Schule treu zur Seite stünden. Besonders habe die Mutter die Aufgabe, am traulichen Herde die Flamme der Liebe zu entfachen und zu nähren. Bedeutende Menschen hätten das, was sie geworden, meist der Mutter zu verdanken. Wohin eine falsche Stellung des Weibes führe, zeige Rußland mit schrecklicher Klarheit; dieses Land würde glücklicher dastehen, wenn es weniger Studentinnen und mehr treue Mütter hätte. Obgleich die Mutter nie durch die Schule ersetzt werden könne, so habe die letztere doch mit allen Kräften dahin zu wirken, daß das Gemüt in rechter Weise gepflegt werde. Auf zwei Punkte wolle der Referent aufmerksam machen: des Lehrers eigenes Familienleben müsse in der Schulgemeinde stets als mustergiltig dastehen, und beim Unterricht müsse er immer eingedenk sein, daß die Schülerinnen dereinst brave Hausfrauen würden.

Seinen Vortrag schloß der Redner: am deutschen Volke habe man von jeher die Tiefe und Innigkeit des Gemütes gerühmt. Belege für das reiche Gemütsleben der Deutschen lieferten Kirchengeschichte und Litteraturgeschichte; er erinnere nur an das Zeitalter der Reformation und an die doppelte Blütezeit der deutschen

Litteratur. Möge das reiche Gemütsleben stets ein kostbares Kleinod der deutschen Familie bleiben.

Dem weihevollen Vortrage des Oberschulrat Möbius folgte keine Diskussion. Der Vicepräsident Rektor Schmidt bat, von einer Debatte absehen zu wollen. Der herrliche Vortrag habe in den Teilnehmern der Versammlung die schönste Feststimmung erzeugt. Die Erhebung des Gemütes würde aber verschwinden, wenn man die Arbeit mit dem Seciermesser beginnen wolle.

Den zweiten Vortrag: „Die Bedeutung des deutschen Volksgesanges und seine Förderung durch die Lehrer," hielt Rektor Mohrhardt-Wechmar. Der Referent hatte seine fleißige, mit zutreffenden Citaten gewürzte Arbeit mit klangvollem Organ im angemessenen Tempo vorgetragen. Die Thesen lauteten:

A. Die Bedeutung des deutschen Volksgesanges.

In unseren Volksmelodieen finden wir das innerste Leben der Menschenbrust in ganzer Ursprünglichkeit wieder; kein Volk weiter hat diese Innerlichkeit in seinen Liedern in solcher Weise ausgeprägt. Wir reden deshalb nur vom deutschen Volksgesang.

Seine verschiedenen Bildungselemente in formaler und materialer Hinsicht zeigen sich der Hauptsache nach in dreierlei:

1. Der Volksgesang veredelt das Gemüt. Er löst den erdrückenden Schmerz in milde Wehmut und klärt und veredelt den Ausdruck überschäumender Freude.

2. Der Volksgesang dient nicht allein dem Schönen, sondern er führt durch das Schöne auch zum Guten. Er ist deshalb von bedeutendem Einfluß auf die Willensrichtung.

3. Der Gesang ist von ebenso großer Bedeutung für die intellektuelle Erziehung. Die Denkschnelligkeit und durch diese das harmonische Ineinandergreifen aller Seelenkräfte wird durch einen guten Gesangunterricht in hohem Grade gefördert.

B. Die Förderung des Volksgesanges durch den Lehrer.

1. Die Pflege und Hebung des Volksgesanges ist begründet in der Aufgabe, welche der Gesangunterricht in allen, auch in den höhern Schulen hat — nämlich in der Aufgabe: die heranwachsende Jugend mit den Mitteln einer intensiveren, unmittelbareren Gefühlsaussprache bekannt zu machen, um dadurch hauptsächlich auf die Hebung und Läuterung des Empfindungslebens hinzuwirken.

2. Dieser Forderung kann aber nur genügt werden, wenn wir den Gesangunterricht als eine höhere geistige Disziplin auffassen. — Die Mittel hierzu liegen im Folgendem:

a Die Schule muß die Sangeslust und Sangesfreudigkeit in den Kindern soweit zu fördern suchen, daß durch sie unsere Volksweisen — die weltlichen sowohl wie die geistlichen — wieder im Volke aufgeweckt und ihm ins Herz hineingesungen werden, so daß wir dadurch wieder zu einem Liederleben kommen in den Häusern und draußen in der großen, weiten Welt. Der Gesang muß Volkskunst werden.

b. Angesichts der erziehlichen Bedeutung des Volksgesanges muß der Lehrer eine gediegene Gesinnungsrichtung und einen geläuterten Geschmack besitzen

damit nicht unter dem Scheine der Kunstpflege durch schlechte, triviale Lieder ein irreleitender, vergiftender Einfluß auf die Gemüter geübt werde. Der Geschmacksverirrung vieler Gesangvereine und Kirchenchöre, welche doch die direkten Träger und Förderer des Gesanges im Volke sein sollten, würde dadurch mit Erfolg begegnet werden können.

c. Der Gesangunterricht muß als Endziel die Kinder zur Selbständigkeit führen. Diese resultiert aus einer richtigen Selbstthätigkeit, die aber nie durch das ausschließliche Singen nach dem Gehöre, sondern nur dadurch erreicht werden kann, daß der Gesangunterricht nach gegebenen Tonzeichen erteilt wird. —

Der Redner erntete reichen Beifall, und — doch zeigte sich in der nun folgenden lebhaften Debatte fast ausnahmslos ein widersprechender, abwehrender Ton. Mancher der Kritiker hätte des Dichterwortes gedenken können: „Man würze, wie man will, mit Widerspruch die Rede, wird Würze nur nicht Kost und Widerspruch nicht Fehde.“ In ruhiger und objektiver Weise sprach zunächst der Vorsitzende. Er meinte, Referent habe zu kühne Hoffnungen betreffs des intellectuellen Nutzens des Gesangunterrichtes geäußert. Er müsse auf Grund der Erfahrungen, die er in einem Zeitraume von 17 Jahren in Leipzig an der Thomasschule gesammelt habe, die Behauptung aufstellen, daß der vermehrte Gesangunterricht keine größere Intelligenz der Schüler nach sich zöge. Nun folgten in bunter Reihe verschiedene Angriffsreden oder specielle Verwahrungen gegen die vom Referenten universell bezeichneten Mängel und Gebrechen. Der eine spricht zur Ehrenrettung der Gesangvereine; der andere eifert gegen den Rat, das Liebeslied in die Schule einzuführen. Hier wird ein Wort gegen das Singen nach Noten laut; dort behauptet man, die Lieder würden nicht bloß für kurze Zeit eingepaukt, sondern man präge Melodie und Text sicher ein. Die meisten Redner verteidigten aber in größter Erregtheit ihre Schulen gegen die Beschuldigung, daß Zotenlieder und Gassenhauer gesungen würden. Es wurde sogar das Urteil der Schulinspektoren provociert, das auch nach Wunsch zu Gunsten der Thüringer Schule erfolgte. Hervorgerufen waren alle diese Schutzreden durch ein Citat (!) von Hentschel-Weißenfels. Diese Autorität beklagt in dem angeführten Worte, daß die Schule leider die Zotenlieder und Gassenhauer noch nicht aus der Volksgunst verdrängt habe. (Das Citat spricht doch nur eine Thatsache aus, die Niemand bestreiten kann.)

Nach einer kleinen Pause bestieg der Kantor emer. Neustedt-Siebleben die Rednerbühne um seinen Vortrag: „Die ethischen Momente des naturgeschichtlichen Unterrichtes,“ zu halten. Da zwei bedeutende Vorträge und eine erregte Debatte eine erklärliche Abspannung unter den Zuhörern verursacht hatten und das Organ des Referenten wenig ansprach, so kam dieser dritte Vortrag nicht zur Geltung. Beim Lesen würde dieser Aufsatz jedenfalls einen günstigeren Eindruck machen. Der Redner führte aus, daß der rechte naturkundliche Unterricht zum Sinn für die Natur, zur Selbstachtung, zur Humanität und zur Religiosität führe. Es folgte keine Debatte.

Um 2 Uhr begann das Festessen, das mit Toasten und Festliedern aufs beste gewürzt war. Nach Aufhebung der Tafel wurde ein Zug durch die Stadt unternommen. Friedrichroda konnte wohl Anspruch auf diesen Festzug erheben; hatte es doch zu Ehren der Gäste den schönsten Schmuck angelegt. Abends fand im Kurhause noch Konzert statt.

Am Mittwoch, den 4. Oktober, wurde vormittags 9 Uhr die zweite Hauptversammlung mit folgendem Choralgesang eröffnet:

(Mel. Jerusalem, du hochgebaute Stadt)

Wir steh'n vor Dir,
Dem Herrn der Ewigkeit
Und bitten Dich um Kraft!
Herr steh' uns bei!
Hilf uns im heil'gen Streit,
Wenn unsre Kraft erschlafft.
Hilf uns im reinen Streben,
Stärk' uns im schweren Amt,
Gieb frisches, freies Leben
Den Lehrern allesamt!

Verwirf uns nicht
Vor Deinem Angesicht,
Du Gott der Gnad' und Treu'!
O sei mit uns!
Zeig uns der Wahrheit Licht!
Steh' Du uns hilfreich bei!
Gieb uns die rechte Treue,
Hilf uns aus aller Not;
Lieb', Mut und Kraft erneue,
In uns! — Gelobt sei Gott! (Rehr.)

Rektor Schmidt-Auma betrat die Rednerbühne zu seinem Vortrage: „Inwieweit berührt die Überbürdungsfrage die (Thüringer) Volksschule." Redner sprach etwa folgendes: Die Gesundheit der Schüler wird durch eine vorhandene Überbürdung schwer bedroht. Wie auf anderen Gebieten wird es aber auch hier leider heißen: Ein Jahrhundert ist nötig, um den vorhandenen Fehler einzusehen, und wieder 100 Jahre müssen vergehen, ehe der Fehler beseitigt ist. Ein bedeutender Denker und Psycholog hat einmal gesagt: „Wer der Weisheit die Gesundheit opfert, hat mindestens die Weisheit auch mit geopfert." Die Warnung sollte nicht unbeachtet bleiben.

Bürde ist das, was große Anstrengung fordert; Überbürdung findet statt, wenn die Anstrengungen dauernd verursacht werden. Die nächste Folge der Überbürdung ist Abspannung, die eine normale oder anormale sein kann; die erstere charakterisiert sich durch Mangel an Arbeitslust, die zweite zeigt sich als große Schlaffheit. Normale Abspannung tritt vor den Ferien ein, anormale in der Regel nach einer Prüfung.

Die Geschichte der Überbürdung ist älter als man glaubt. Schon im Zeitalter der Reformation hat man die Schüler über Gebühr belastet, damals in Sprachen und Religion. Den ersten energischen Angriff wagte 1835 Lorinser mit seiner Schrift: „Zum Schutze der Gesundheit in unseren Schulen." Nun citierte Redner noch einige Aussprüche bedeutender Männer z. B. von Humboldt, Diesterweg, Bennigsen. Des letzteren Wort lautet: „Unser gesamtes Staatsleben krankt an einer Überhastung, mit der alles betrieben wird und die keinen Gedanken völlig ausreifen läßt." Interessant ist auch das folgende einer Kulturskizze entnommene Wort: Die Unbeholfenheit, welche die Deutschen zu Hause zeigen, liegt nicht an ihnen selbst, sondern ist eine traurige Folge der Bevormundung, die an allen Ecken und Kanten ausgeübt wird und keine rechte Selbstthätigkeit und Selbständigkeit aufkommen läßt.

Hinsichtlich der Wirkungen der Überbürdung haben wir zuerst nach den Erfahrungen der Ärzte zu fragen. Bei seinen Beobachtungen faßt der Arzt Unterrichtsdauer, Sitz der Schüler, Licht und Luft des Schulraumes in das Auge. Virchow erklärt Rückgratsverkrümmungen, Kurzsichtigkeit, Lungenschwindsucht, Blutarmut, Kongestionen nach dem Kopf als Folgen der Überbürdung, und andere Mediziner stimmen in ihren Urteilen mit ihm überein. Besonders muß Nervosität als eine traurige Folge des Schulübels betrachtet werden. Wenn auch in erster Linie die höhere Schule der Boden ist, auf dem die die Jetztzeit charakterisierende Nervosität sich entwickelt, so kann sich doch auch die Volksschule nicht frei von Schuld sprechen. Die Volksschule erscheint aber der Überbürdungsfrage gegenüber in einem minder ungünstigen Lichte, weil sie eine kleinere Anzahl von Lehrgegenständen besitzt und ihr bezüglich der unterrichtlichen Behandlung ein kleiner Vorsprung gestattet werden muß; sie leidet aber ebenfalls unter einer Überbürdung.

Da sich hier Thüringer Lehrer versammelt haben, und da in den thüringischen Staaten ähnliche Schulgesetze in Kraft stehen, so erscheint es wohl gerechtfertigt, daß wir die Überbürdungsfrage betrachten, soweit sie die Thüringer Volksschule berührt. Die Behörden bestimmen im großen ganzen die Stoffe, so daß hier zunächst die Forderung an diese Schulbehörden zu richten ist, die Ziele herabzumindern und die Stundenpläne zu vereinfachen. Nur für Menschenkunde und Gesundheitslehre muß mehr geschehen, als es bisher der Fall war; das, was in Religion und Naturkunde geboten wird, genügt dazu nicht. Die von Professor Bock verfaßten empfehlenswerten Schriften finden noch lange nicht die gebührende Beachtung und Benutzung. Die Gefahr einer Überbürdung der Schüler liegt beim Fachlehrsystem am nächsten. Der Fachlehrer erteilt in einem Lieblingsgegenstande Unterricht und setzt zu leicht das gleiche lebhafte Interesse für den Gegenstand bei seinen Schülern voraus. Auch über den Wert der Disciplin täuscht sich der Fachlehrer zumeist; er hält sie für eine der wichtigsten und belastet seine Schüler. Der Volksschulunterricht soll beruhigend und versöhnend wirken; Fachunterricht störe aber die Harmonie. Die Konzentrationstheorie verlangt, daß der Unterricht einer Klasse in einer Hand liege; macht sich eine Trennung nötig, so darf dieselbe nur nach pädagogischen Grundsätzen erfolgen. Zuerst möge man Turnen und Zeichnen vom Ganzen ablösen. Der Unterricht muß die Psychologie zur Basis haben; darum ist das Studium der Kindesseele für den Lehrer unerläßliche Bedingung. Wie der Unterricht psychologisch richtig zu behandeln ist, zeigt uns der theoretisch-praktische Lehrgang von Rein. Der Wert dieser Schrift liegt in der Durchführung des obersten Grundsatzes, die Methodik durch die Psychologie bestimmen zu lassen. — Die wöchentliche Unterrichtszeit ist angemessen zu beschränken. Wünschenswert ist, daß die kleinsten Schüler nur vormittags unterrichtet werden, damit ihnen der Nachmittag zum Spiel verbleibt. Wenn alle Kinder mehr Bewegung in frischer Luft und gute Nahrung hätten, dann würde die Gefahr der Überbürdung schon beträchtlich vermindert sein. Betreffs der Hausaufgaben sollte es sich der Lehrer zur Regel machen, für die Mittagspause nie etwas aufzugeben und sonst immer so wenig wie möglich. Umfangreiche Hausaufgaben rauben oder kürzen dem Schüler die unentbehrliche Erholungszeit und geben außerdem Veranlassung zur Flüchtigkeit. In den Schulen wird bekanntlich am wenigsten geleistet, in denen die größten Anforderungen an den Hausfleiß gestellt werden. Wir dürfen nicht mehr als durchschnittlich 1 Stunde für diese Arbeiten beanspruchen. Wie sieht es aber in dieser Beziehung in Wirklichkeit aus?

Die höheren Schulen fehlen hier wieder am meisten. Wenn eine Schülerin einer höheren Töchterschule 38 Stunden abgesessen hat, muß sie noch schwierige Aufsätze ausarbeiten, Vokabeln lernen und Übersetzungen anfertigen, vielleicht auch noch sticken und Klavierspielen. Wo bleibt da noch Zeit für frische Luft und Waldesgrün, für Singen und Springen? Man klagt heutzutage mit Recht: die Jugend hat das Spielen verlernt. Auch die Schule trifft dieser Vorwurf. In Bezug auf Bewegungsspiele im Freien muß auch die Volksschule mehr Anleitung geben. Die 2 Turnstunden genügen nicht, und die Mädchen müssen den Turnunterricht größtenteils ganz entbehren. Die Turnspiele, auf denen ein so reicher Segen ruht, müssen mehr in Aufnahme kommen. Professor Dr. Rühle-Bonn sagt: „Reck und Barren schaden ebensoviel, wie sie nützen.“ Vorsicht scheint also beim Gebrauche der Turngeräte geboten, die Freiübungen verdienen aber die weitgehendste Verwendung.

Zum Schlusse stellte der Referent folgende Thesen auf:

Die Thüringer Volksschule leidet an Überbürdung weniger als die höheren Schulanstalten; dennoch führt die Betrachtung der Überbürdungsfrage

a) zu der Forderung an die Schulbehörden: die Unterrichtsstoffe mit größter Sparsamkeit auszuwählen, die Stundenpläne möglichst zu vereinfachen, und die Verwendung der Fachlehrer auf das Notwendigste zu beschränken;

b) zu der Mahnung an die Lehrer: die Kindesseele fleißig zu beobachten, den Unterricht psychologisch zu erteilen, und die häuslichen Arbeiten einzuschränken;

c) zu der Bitte an die Eltern: der Jugend die goldene Freiheit nicht zu sehr zu beschränken und das kindliche Spiel mit zu fördern;

d) zu der Behauptung: der Unterricht in Menschenkunde und Gesundheitslehre findet noch nicht die Beachtung, welche er verdient.

Mit Ausschluß der These d wurden diese Sätze einstimmig angenommen. Nachdem ein Redner die Bemerkung gemacht hatte, daß die Gewöhnung zur Ordnung und Reinlichkeit mehr nütze als diätetische Belehrung, daß These d auch in einem Widerspruche zu These a stehe, denn sie verlange die Einreihung eines neuen Lehrgegenstandes, erklärte sich nur eine Minorität für Beibehaltung der Behauptung. Aus der Debatte heben wir noch folgende Sätze hervor: In der pädagogischen Litteratur sei insofern eine Lücke, als sich der Blick der Psychologen noch zu wenig auf das Seelenleben in den ersten Lebenstagen und Lebensjahren des Kindes gerichtet habe. Jeder Lehrer, dem das Glück zuteil werde, Kinder sein eigen zu nennen, müsse von dem Tage der Geburt an die Kindesseele beobachten und seine Beobachtungen und Erfahrungen in ein Tagebuch eintragen. Auch die Mütter sollten sich die Aufgabe stellen, ihre diesbezüglichen Wahrnehmungen aufzuzeichnen. Die Überbürdung nehme heutzutage schon im Kindergarten ihren Anfang. Wie der Kindergarten in den meisten Städten thatsächlich bestehe, sei er ein Unding; es werde zuviel und zu anstrengend gesungen und gearbeitet. Die Bitte an die Eltern, der Jugend die Freiheit nicht zu sehr zu beschränken, sei die Bitte an die Behörden zuzufügen, die Verwendung jugendlicher Arbeiter in den Fabriken noch mehr zu erschweren. Das Spiel der Jugend müsse befördert, der Vergnügungssucht aber ein Damm entgegengesetzt werden; Kinder gehörten weder auf Bälle noch in Konzerte oder Theaterhallen. Hinsichtlich der häuslichen Aufgaben sei es den Lehrern anzuraten, zuvörderst selbst die ver-



langten Arbeiten anzufertigen, um darnach die zur Lösung erforderliche Zeit bemessen zu können und Überbürdung zu verhindern.

Auf der Tagesordnung stand als nächster Vortrag: „Das Spiel der Jugend und seine Bedeutung für die Volksschule.“ Der Referent war leider nicht erschienen.

Den letzten Vortrag: „Eine Selbsthilfe auf dem Erziehungsgebiet“ hielt Lehrer Rose-Schwabhausen. Ausgehend von der Thatsache, daß der Lehrer vielfach Anklagen über Sachbeschädigungen und -entwendungen hören muß und von der Schule den jugendlichen Übelthätern gegenüber Bütteldienste verlangt werden, weist der Referent auf die der Schule erwachsenden Nachteile eines solchen Vorgehens hin und zeigt, daß es im Interesse der Lehrer, der Jugend, der Schule und der öffentlichen Wohlfahrt liege, die Kläger von der Schule ab- und an das Elternhaus oder das Gericht zu weisen. Da die Zeit zu weit vorgeschritten war, wurde von einer Beschlußfassung abgesehen.

In einem Rückblicke machte nun der Vorsitzende auf zwei Eigentümlichkeiten aufmerksam, die den 7. Thüringer Lehrertag von seinen Brüdern vorteilhaft auszeichneten. Erstens habe er zu konstatieren, daß noch nie so rege Beteiligung an den Debatten und so große Aufmerksamkeit während aller Verhandlungen gezeigt worden sei; zum anderen seien noch nie die Bezirks- resp. Kreisschulinspektoren so zahlreich erschienen. Er sprach darauf allen denen seinen Dank aus, die mit Wort und That zum guten Gelingen beigetragen hätten und endete mit einem innigen Dankgebete zu Gott, der Regen und Sonnenschein gespendet habe und dessen Gnade auf die Aussaat eine segensreiche Ernte folgen lassen werde.

Den Beratungen der Schulbibelsektion, die in Verbindung mit der 7. Thüringer Lehrerversammlung eine Sitzung abhielt, dienten folgende von Pfarrer Völkel-Seebach aufgestellte Thesen als Grundlage:

A. Allgemeiner Teil.

1. Die heilige Schrift des Volkes Israel und der christlichen Kirche ist weder durch Luthers geniale Übersetzung allein, noch durch die Auszeichnung einiger Stellen im Druck der Cansteinschen Bibelanstalt, zu dem deutschen Volksbuche geworden, welches dieses unvergleichliche, gewaltige Religionsbuch von unerschöpflicher Tiefe und unschätzbarem geschichtlichen Werte mit seiner kindlich naiven, volkstümlichen, zum Teil hochpoetischen Form zu sein, und immer mehr und in der ganzen Christenheit zu werden verdiente, — oder es jemals gewesen.

2. Nicht ohne Grund haben beachtenswerte Stimmen, wie in der katholischen so doch auch in der evangelischen Kirche mehrfache Bedenken gegen die unbedingte Verbreitung der Bibel im Volke erhoben, aber Bibelauszüge nach den verschiedenen persönlichen Anschauungen ihrer Herausgeber haben nie allgemeinere Anerkennung und Verbreitung im Volke erlangen können.

3. Noch schwieriger ist der Gebrauch der Bibel, wie sie jetzt dem Volke vorliegt, in der Schule und entbrennt schon die Frage, dies ehrwürdigste von allen Schul- und Kinderbüchern, bis auf die biblische Geschichte oder ein biblisches Lesebuch, ganz aus der Schule zu entfernen.

4. Praktische Schulmänner und Geistliche aller christlichen Konfessionen haben daher ein Hauptinteresse daran, daß ein Schulbibel-Verein gegründet werde, der die Bibel (und auch das neue Testament allein) der Jugend insoweit über-

sichtlich und mundgerecht zu machen unternimmt, daß sie derselben in der Schule hinreichend bekannt und damit für das ganze Leben lieb gemacht werden kann.

5. Der deutsche Schulbibel-Verein hat in Verbindung mit den bestehenden kirchlichen Autoritäten und Schulbehörden zu treten.

6. Die vom deutschen Schulbibel-Verein herausgegebene, den verschiedensten Anforderungen an ein Schulbuch, z. B. auch bezüglich der Orthographie, Rechnung tragende, wirklich zweckmäßig eingerichtete Bearbeitung einer Bibel für Schule und Haus würde — wenn sie obendrein billiger als ein anderes Exemplar der Bibel kommen wird — gewiß von den deutschen Bibel-Gesellschaften (vielleicht auch der britischen) gerne verbreitet werden, dem Religionslehrer die beste Stütze bieten, mit einem Gewinn für unser Volksleben wie kein anderes christliches Volksbuch jedermann zum fleißigen Gebrauche empfohlen werden können und zugleich ein Denkmal und Maßstab der christlichen Erkenntnis und Frömmigkeit unserer Tage für künftige Zeiten sein.

B. Specieller Teil.

(Anträge beim künftigen Schulbibel-Verein.)

1. Der Bearbeitung einer „Bibel für Schule und Haus“ sind die Übersetzungen von Luther, Kistemaker, Bunsen, Weizsäcker in erster Linie zu grunde zu legen.

Eine geistvolle Wiedergabe Luthers, wenn sie ungenau ist, kann in einer Note unter dem Text gebracht werden.

2. Das alte und neue Testament ist in die zwei Rubriken abzuteilen: 1. Geschichts- und 2. Lehrbücher.

Die Apokryphen mit nicht apokryphischem Geschichts- oder Lehr-Inhalte sind in diesen zwei Abteilungen mit unterzubringen (und ist darüber womöglich ein Einverständnis mit der britischen Bibelgesellschaft zu erstreben).

3. Die Reihenfolge der Bücher ist möglichst beizubehalten. Die Kapitel- und Vers-Nummern kommen nur in die Überschrift jeder Seite.*)

4. Die poetischen Bücher sind auch als Gedichte nach dem Parallelismus der Glieder zu drucken, und dazu entsprechende Übersetzungen zu benutzen.

5. Die für das kindliche Gemüt nicht fruchtbar zu machenden Partieen der aufgenommenen Bücher sind zu sichten oder in Perlschrift zu drucken.

6. Die unter allen Umständen lesenswürdigen Stücke, welche jeder, ehe er der Volksschule entwächst, möglichst gründlich kennen lernen soll, sind mit großer starker Schrift zu drucken.

7. Die goldenen Stellen der heiligen Schrift, welche die reinste Sittlichkeit und Religiösität, die unnachahmliche Kraft und Poesie neu-testamentlichen Geistes atmen, und die jeder Konfirmand womöglich wörtlich auswendig wissen sollte, sind mit fetter Schrift auszuzeichnen.

8. Als Wegweiser sind Sach- und Nachschlage-Register anzufügen, mit denen die Volksschüler bekannt gemacht werden müssen.

9. Der alt-testamentliche Anhang der neuen Testamente, jetzt aus dem Psalter bestehend, wäre zu vermehren.

*) Warum nicht, wie bei größeren Dichtungen üblich, von 5 zu 5 Versen, neben dem laufenden Drucke? Anmerk. d. Red.

Vor der zweiten Hauptversammlung fanden außerdem noch Specialversammlungen des Gothaer Pestalozzi-Vereins und des Weimarer Lehrer-Vereins statt.

Die Lehrmittelausstellung, welche mit der 7. Thüringer Lehrerversammlung verbunden war, fand seitens der vielen Besucher volle Anerkennung; denn die Aussteller, Buchhändler Friedrich Lauth-Apolda und Hof-Mechanikus und -Optikus Herm. Ausfeld-Gotha, hatten die ihnen gestellte Aufgabe in vorzüglicher Weise gelöst. Aus der großen Anzahl geographischer und ethnographischer Karten sind besonders Bambergs physikalische Karten von Europa und Deutschland rühmend hervorzuheben. Für die mathematische Geographie waren Globen, Tellurien und Planetarien von Adami, Felkl, Schotte und Comp. ausgestellt. An Lese- und Rechenmaschinen, Anschauungs- und biblischen Bildern war große Auswahl. Besondere Empfehlung verdienen die Lesemaschinen von Wichmann und Eggert, der Zahlbilder-Apparat von Doese, die Winkelmannschen Anschauungsbilder und die biblischen Geschichtsbilder nach Wangemanns Erzählungen. Für den Unterricht in Anthropologie lagen verschiedene anatomisch-pathologische Präparate und Modelle aus. Zeichenlehrer machen wir auf die aus Papiermaché gepreßten Vorlagen von Asmus aufmerksam. Diese plastischen Zeichenvorlagen können sowohl komplet als auch in einzelnen Nummern bezogen werden. Der Preis per Stück beträgt 0,30 bis 1,25 Mark. Diese Einrichtung ermöglicht es wohl allen Fortbildungs- und vielen Volksschulen, das vorzügliche Material für den Unterricht im Ornamentzeichnen anzuschaffen. Wie der Zeichenunterricht jetzt Massenunterricht geworden ist, so müssen auch beim Unterrichte in weiblichen Handarbeiten die Klassen und Abteilungen gleichzeitig und gleichmäßig beschäftigt werden; den Handarbeitslehrerinnen geben die folgenden Lehrmittel von Dr. Jakobi Gelegenheit: „Wandtafeln für das Häkeln“ und „Metrisches Schnittmusterpapier für Industrieschulen.“ Die in einem besonderen Zimmer ausgestellten physikalischen und chemischen Apparate waren ganz vorzüglich. Den Interessenten wird der Aussteller auf Verlangen die Preisliste gerne zusenden.

Es sei gestattet, hier auf ein Blatt empfehlend hinzuweisen, daß sich die Aufgabe gestellt hat, neuerschienene Lehrmittel einer objektiven Besprechung zu unterziehen. Es ist dies das in Leipzig erscheinende „Magazin für Lehr- und Lernmittel“ V. Jahrgang. Preis per Quart. 1 Mark. Eine große Anzahl der in Friedrichroda ausgestellten Apparate, Maschinen, Modelle u. s. w. war den Lesern des Magazins bereits in Wort und Bild vorgeführt. Da mit den Lehrerversammlungen in der Regel Lehrmittelausstellungen verbunden sind, so dürfte es den Besuchern dieser Konferenzen und Ausstellungen wohl anzuraten sein, sich vorher durch einen Blick auf die im Magazin dargebotenen Besprechungen über die Novitäten unter den Lehrmitteln aufs beste zu orientieren.

Die Witterung gestattete am Nachmittage des 2. Hauptages die programmmäßigen Spaziergänge nach den wichtigsten Punkten in der Umgebung Friedrichrodas. Der erste Ausflug galt der Marienhöhle. Die Marienhöhle gehört zu den schönsten Naturwundern Thüringens und bildet daher einen Wallfahrtsort vieler Fremden. Ein 120 Meter langer Stollen führt in ein über 6 Meter hohes Gewölbe, das einen Umfang von ca. 200 Meter hat. Mehrere hundert Kerzen verbreiten hellen Glanz und rufen den Eindruck hervor, als befinde man

sich in einem Feeenschloße. Die Decke der Höhle ruht auf krystallnen Pfeilern. Krystallwände und die Wasserfläche eines tiefen Teiches reflektieren die Lichtstrahlen. Ein Springbrunn plätschert in einem Bassin. Aus dieser großen Höhle führen Stufen hinab in eine kleinere Grotte, in der sich eine Säule von reinen Gypskrystallen befindet.

Eine Viertelstunde von der Marienhöhle und von Friedrichroda entfernt, liegt das Lustschloß Reinhardsbrunn, ein Juwel in herrlichster Fassung. Gewöhnlich ist Reinhardsbrunn das Lieblingsziel der Friedrichrodaer Badegäste; denn es bietet diese „kostbarste Perle Thüringens" im Äußeren und Inneren des Anmutigen und Beachtenswerten nicht wenig. Historisch merkwürdig ist besonders die alte Kapelle mit den Grabdenkmälern thüringischer Landgrafen, dem Kruzifixe aus der von Bonifazius im Jahre 724 erbauten Johanniskirche bei Altenbergen (jetzt steht an dieser Stelle ein Kandelaber, die Winfriedleuchte) und dem Kruzifixe aus der Hauskapelle Herzog Ernst des Frommen. In einer halben Stunde erreicht man von Reinhardsbrunn aus auf wohlgepflegtem Wege die Erziehungsanstalt Schnepfenthal, die vor fast hundert Jahren (7. März 1784) von dem berühmten Philantrophen Christian Gotthilf Salzmann für Knaben gebildeter Stände gegründet wurde und noch heute unter der umsichtigen Leitung eines Verwandten des Gründers guten Ruf genießt.

Während nun ein Teil der Festgäste noch an demselben Tage in das Heim zurückkehrte, griffen andere zum Wanderstabe, um den Inselsberg, die Wartburg, u. a. Punkte zu besuchen; die Mehrzahl fand sich aber wohl abends wieder im Kurhause ein.

Zum Schlusse sei noch einer Einrichtung gedacht, die für andere Lehrerversammlungen der Nachahmung wert sein dürfte. Während sonst zu den größeren Lehrerversammlungen in Thüringen und anderswo Festzeitungen oder auch nur Präsenzliste ausgegeben wurden, hatte das Lokalkomitee zu Friedrichroda für die diesjährige Thüringer Lehrerversammlung eine Festschrift verfaßt, die in 3 Nummern an verschiedenen Tagen zur Ausgabe gelangte. Für die Festteilnehmer war diese Schrift in verschiedener Hinsicht von Nutzen. Auf dem Titelblatt jeder Nummer befand sich das Stadtwappen Friedrichrodas und in einer Randverzierung waren die Städte und Jahre verzeichnet, in denen bis jetzt Thüringer Lehrerversammlungen abgehalten wurden. Die erste Nummer enthielt nur einen Plan der Stadt Friedrichroda, von herzlichen Begrüßungsworten umrahmt. Nach einem Empfangsgedichte kam eine Abbildung des Schlosses Reinhardsbrunn, darauf das Programm im allgemeinen, dann fand die Auszeichnung der Mitglieder des Lokalkomitees Erwähnung, und der Eröffnungsgesang für die erste Hauptversammlung war abgedruckt. Ein Geschichtsbild von Friedrichroda und eine pädagogische Arbeit über das Thema: „Welche Aufgabe hat in der Gegenwart die Volksschule als Erziehungsanstalt" nahmen mehr Raum ein. Den Schluß bildeten die Thesen zu einigen Vorträgen, Angabe der angemeldeten Vorträge, eine Charade, eine Rubrik mit der Überschrift „Komisches aus dem Schulleben*)", ein specialisierter Eisenbahn-Fahrplan und endlich Anzeigen einiger Firmen. Ein Beiblatt brachte die erste Präsenzliste und verschiedene Mitteilungen über die Vorversammlung, die Lehrmittelausstellung u. a. m.

*) Würde sich unter allen Umständen nicht zur Nachahmung empfehlen. D. Red.



Die zweite Festnummer enthielt einige Begrüßungsgedichte, den Eröffnungsgesang der zweiten Hauptversammlung, kurze Beschreibungen über die wichtigsten Punkte in der Umgebung Friedrichrodas und den Schluß des oben bezeichneten pädagogischen Aufsatzes. Ein Beiblatt zeigte die zweite Präsenzliste.

Der dritte Teil der Festschrift brachte eine Auswahl der vielen Sentenzen und Festsprüche, die man auf den Wegen, in den Versammlungsräumen und an Privathäusern erblickte; ein Abschiedsgedicht und „Humoristisches (!) aus dem Lehrerleben" beschloß die Schrift; in ihrem Beiblatt fand sich die letzte Präsenzliste. Jede Nummer war zu dem Preise von 10 Pfg. käuflich.

Jedenfalls gewährt diese Festschrift eine schöne Erinnerung an die herrlichen in Friedrichroda verlebten Tage der 7. Thüringer Lehrerversammlung. H.

Generalkonferenz bergischer Lehrer in Ohligs am 27. Dezember 1882.

Die diesjährige Generalkonferenz wurde von dem Vorsitzenden Bräcker-Lüttringhausen um 10½ Uhr vormittags eröffnet. Nach Absingen des Liedes „Allein Gott in der Höh sei Ehr'" wurde das Protokoll der vorjährigen Konferenz verlesen und angenommen. Darauf erhielt Herr Lehrer Hindrichs-Barmen das Wort zu seinem Referat:

Lehrpräparation über das Gedicht „Hoffnung" von Geibel.

Die Arbeit zerfiel in zwei Teile, einen theoretischen und einen praktischen. Im ersten Teile entwickelte Referent die Methode zur Behandlung belletristischer Lesestücke; der zweite Teil enthielt die Anwendung derselben auf das vorliegende Beispiel.

1. Der theoretische Teil.

Die Behandlung eines belletristischen Lesestücks beginnt in der Regel mit einer Vorbesprechung. Diese hat die sachlichen und sprachlichen Schwierigkeiten zu beseitigen, welche dem Verständnis im Wege stehen, und durch Anknüpfung an bekannte Vorstellungen den Hauptgedanken zu entwickeln. Ohne eine solche Vorbesprechung ist in den meisten Fällen eine verständige und gemütvolle Auffassung des Lesestücks beim Vorlesen nicht zu erwarten. Auf die Vorbesprechung folgt das Vorlesen des Stückes seitens des Lehrers, woran sich unter Umständen das Nachlesen durch die bessern Schüler anschließt. Hiernach beginnt die eingehende Besprechung. Diese entwickelt den Inhalt, gruppiert und disponiert denselben. (Was an Erklärung von Sachlichem und Sprachlichem sich in die Vorbesprechung nicht gut einreihen ließ, wird jetzt nachgeholt.) Darauf wird der Grundgedanke, der meist ethischen Inhalts ist, entwickelt und in der Form von Sprüchen, Sprichwörtern, Liederstrophen ꝛc. fixiert. Die Behandlung schließt mit der Anwendung des Grundgedankens auf Beispiele aus der Erfahrung und dem Unterrichte der Kinder.

2. Der praktische Teil.

I. a) Die Vorbesprechung. In derselben werden die Zustände und Vorgänge in der Natur im Winter und Frühlinge besprochen, soweit das Lesestück dazu Veranlassung giebt, und der Hauptgedanke entwickelt: „Wie in der Natur

auf den Winter der Frühling folgt, so folgt auch meistens im menschlichen Leben auf das Ungemach die Freude. Darum sollen wir im Ungemach zufrieden sein und auf Gott vertrauen, der alles zum besten lenket."

b) Das Vorlesen des Lesestücks seitens des Lehrers.

II. Die eingehende Besprechung. Dabei wurde der Inhalt wiederholt, gruppiert und folgendermaßen disponiert:

1. Teil. Strophe 1—3. Wie uns im Ungemach des Winters die Hoffnung auf den kommenden Frühling tröstet.

2. Teil. Strophe 4. u. 5. Wie diese Hoffnung im Frühlinge sich erfüllen wird.

3. Teil. Strophe 6 u. 7. Aufforderung zur Zufriedenheit und zum Gottvertrauen a) beim Ungemach des Winters, b) beim Ungemach des Lebens.

Dabei wurde die Personifikation des Winters, des Frühlings und der Erde, sowie die Metapher „Blick der Sonne" eingehend behandelt; die Ausdrücke „dräut", „trotzigen Gebärden", „flicht", „Freudenzähren", „Maientag" wurden durch Umschreibung erklärt.

Bei Behandlung des 3. Teils wurde der Grundgedanke entwickelt und in dem Spruche Ps. 37, 5 fixiert.

Zuletzt wurde der Grundgedanke angewandt. Es wurden dabei gesucht:

a) Beispiele aus der Erfahrung des Kindes;

b) Beispiele aus der hl. und Profangeschichte;

c) Verwandte Aussprüche.

In der sich anschließenden Diskussion wies Hr. Rektor Dörpfeld darauf hin, daß man, um auf dem methodischen Gebiete einen klaren Blick und sichere Tritte zu gewinnen, vor allem das aufsuchen und sich gegenwärtig halten müsse, worin das Lehrverfahren in den verschiedenen Fächern übereinstimmt, — also zuerst das Übereinstimmende zwischen dem Sachunterricht und dem gesamten Formunterricht, sodann zwischen dem Sachunterricht und dem Sprachunterricht; dann innerhalb des Sprachunterrichts wieder zunächst das Übereinstimmende zwischen poetischen und prosaischen Stücken, und speciell bei den poetischen Stücken wiederum zwischen epischen, lyrischen und dramatischen. So finde man diejenigen methodischen Grundsätze, welche überall befolgt werden müssen, also bei keinem Gegenstande verletzt werden dürfen. Kenne man erst diese, dann sei es bedeutend leichter, zu ermitteln, was bei einem bestimmten Fache und weiter bei einem speciellen Zweige dieses Faches zu den fundamentalen Lehrformen hinzutreten müsse. Auf diesem Wege werde uns die Methodik nicht bloß übersichtlich, sondern völlig durchsichtig. Umgekehrt dagegen, wenn man den Blick zu starr auf die einzelnen Lehrzweige und ihre methodischen Besonderheiten richte, wachse die Menge der speciellen Forderungen einem über den Kopf, man sehe vor lauter Bäumen den Wald nicht, und gelange in keinem Fache zu einem festen Urteile. Darum hätten auch schon Ratich und Comenius angeraten, vor allem nach dem Gemeinsamen in der methodischen Behandlung der verschiedenen Lehrfächer zu fragen.

Bei einer solchen Nachfrage werde sich ergeben, daß in allen Lehrfächern, mögen sie heißen, wie sie wollen, bei jeder neuen Lektion folgende drei Grundoperationen vorkommen müssen:

I. ein Anschauen — des konkreten Stoffes,

II. ein Durchdenken (Abstrahieren) — dieses Stoffes,

III. ein Anwenden — der bei II gefundenen allgem. Gedanken.

Da aber diese drei Operationen sich bloß auf das Neulernen (Auffassen eines Neuen) beziehen, während der Unterricht auch die Pflicht hat, das Neugelernte fest und geläufig zu machen: so müssen denselben noch drei Einprägungs-operationen zur Seite treten, d. h. mit jenen parallel gehen. Also:

nach I. (anschauen) —:	Einprägung des konkreten Stoffes, so weit es hier (zur Vorbereitung auf II.) nötig ist.
nach II. (abstrahieren) —:	Einprägung des abstrakten Stoffes; dazu weitere Befestigung des konkreten Stoffes, — (letzteres vielleicht teilweise als häusliche Arbeit);
nach III. (anwenden) —:	Schlußreproduktion des Ganzen (des konkreten und abstrakten Stoffes), — wo möglich durch eine selbständige Arbeit (z. B. Aufsatz), — sofern nicht bei den rein formunterrichtlichen Fächern, z. B. beim Rechnen, die Schluß-reproduktion fortfallen kann.

In dem Rahmen dieser zweimal drei parallelen Grundoperationen wird sich auch die Behandlung eines lyrischen Lesestückes bewegen müssen. Hält man das fest, so ist man in der Hauptsache gegen ein Irregehen gesichert. Es gilt dann nur noch, in betreff der hier erforderlichen besonderen Unter-Operationen (z. B. die für das inhaltliche Verständnis nötigen sachlichen und sprachlichen Erläuterungen, das Vorlesen seitens des Lehrers, die Leseübung der Schüler, die etwaigen grammatischen, onomatischen und orthographischen Belehrungen, das Memorieren ꝛc.) sich sorgsam zu besinnen, zu welcher Hauptoperation dieselben gehören, resp. an welche sie sich am zweckmäßigsten anschließen.

Indem der Redner dann das Gesagte auf die vorhergegangene Lehrpräparation in einzelnen Punkten anwandte, bemerkte er über die Unteroperation „Vorbesprechung“ (bei I.) noch folgendes. Der Ausdruck „Vorbesprechung“ könne an dieser Stelle mißverstanden werden. Es sei damit nicht das gemeint, was bei jeder Lektion als einleitende Anknüpfung an den vertrauten Gedankenkreis (Selbsterfahrung) des Schülers vorkommen müsse. Eine solche kurze Einleitung verstehe sich bei jeder Lektion, welcher Art sie auch sein möge, von selbst, sei also bei dieser „Vorbesprechung“ stillschweigend mit eingerechnet. Um zu erkennen, was diese „Vorbesprechung“ hier sei und bezwecke, müsse man sich vergegenwärtigen, in welcher Gestalt bei anderen Stoffen die I. Lehroperation auftrete. Bei einer naturkundlichen Lektion z. B. geschehe die I. Lehroperation durch unmittelbares Anschauen, jedoch unter beständigem Fragen und Antworten. Dieses Fragen und Antworten sei zwar auch eine Art Besprechung; allein dieselbe ist hier nicht etwas Selbständiges, sondern nur ein Dirigieren und Kontrollieren des Anschauens. Bei historischen Stoffen, wo die Anschauung durch mündliches Vorerzählen vermittelt werden muß, darf dieses Erzählen aber nicht als ein bloßer Vortrag auftreten, sondern muß fortgehend mit Fragen und Antworten durchsetzt sein, weil sonst weder die volle Anschaulichkeit, noch das volle selbstthätige Auffassen erzielt werden würde. Auch hier kommt also eine Art Besprechung vor; allein sie ist wiederum nicht etwas Selbständiges, sondern mit dem Erzählen eng verwachsen. — Bei den Sprachstücken, zumal bei den poetischen, tritt abermals ein neues Moment auf. Weil hier nicht bloß der Inhalt, sondern auch die Darstellungsform eine Bedeutung hat, so entsteht dadurch für den Unterricht schon bei der I. Lehroperation eine Doppelaufgabe: einmal gilt es, ein anschauliches

Auffassen des Inhaltes zu vermitteln und sodann auch die künstlerische Form zur vollen Wirksamkeit gelangen zu lassen. Die I. Lehroperation muß sich somit in zwei Akte spalten. Ehemals war man gewohnt, dies einfach so zu machen, daß der Lehrer erstlich das Gedicht vorlas und dann unterredungsweise die nötigen sachlichen und sprachlichen Erläuterungen nachholte. Es liegt aber auf der Hand, daß bei diesem Verfahren weder der Inhalt, noch die Form zur vollen Wirksamkeit gelangen kann, — schon nicht in Absicht auf das Verständnis, geschweige wenn auch ein Eindruck auf das Gemüt beabsichtigt wird. Das richtige ist, daß man die hergebrachte Reihenfolge der beiden Akte geradezu umkehrt: nämlich zunächst ein anschauliches Auffassen des Inhaltes vermittelt und dann erst diesen jetzt bekannten Inhalt in der künstlerischen Form auftreten läßt. Bei epischen Gedichten läßt sich dieses bessere Verfahren auch leicht ausführen. Denn da der Inhalt historischer Art ist, so geschieht die Vorführung desselben so, wie es überhaupt bei historischen Stoffen geschieht, nämlich erzählungsweise mit den erforderlichen Zwischenfragen; nur darf nicht versäumt werden, auch die nötigsten sprachlichen Erläuterungen schon mitzubesorgen. Wenn nun nach solcher Vorbereitung das Vorlesen des Gedichts auftritt, wobei der Schüler demselben das ausreichende sachliche und sprachliche Verständnis entgegenbringt, dann kann die künstlerische Form sofort mit ihrer ganzen Kraft wirken. Bei lyrischen Gedichten ist allerdings dieses Lehrverfahren schwieriger; denn da der Inhalt nicht historischer Art ist, so kann derselbe nur auf dem Wege der Unterredung vorgeführt werden. Hier, wo der 1. Akt der I. Lehroperation ausschließlich gesprächsweise auftritt, mag derselbe nun auch ohne Mißverständnis „Vorbesprechung" genannt werden, — Vorbesprechung auch um deswillen, weil später noch andere, tiefergehende (sachliche und sprachliche) Besprechungen nachfolgen sollen. Wer sich die Lehrgeschicklichkeit, die zu einer solchen unterredungsweisen Einführung in den Inhalt erforderlich ist, noch nicht zutraut, der wird wohl am besten thun, vor der Hand bei dem alten, bequemeren Verfahren zu bleiben, wobei er sich freilich auch mit dem geringeren Erfolge begnügen muß. —

Nachdem auch noch von andern Rednern der eine und andere Punkt des Vortrags näher beleuchtet worden war, wurde unter allseitigem Danke für die gehörte fleißige und geschickte Lehrpräparation die Diskussion geschlossen.

Nach einer kurzen Pause ging die Konferenz zum 2. Punkte der Tagesordnung über, und erhielt Herr Lehrer Rosenkranz-Remscheid das Wort zu seinem Vortrage:

„Wie muß der Unterricht in den Realien beschaffen sein, damit derselbe gleichzeitig den Unterricht im Deutschen und im Rechnen fördere?"

Der Referent beantwortete 1. die Frage: Wie fördert der Unterricht in den Realien die Sprachbildung?

Der realistischen Bildung ist noch nicht genügt durch Aneignung von Kenntnissen, sondern es muß noch hinzutreten ein Durchdenken des Stoffes behufs des Denkenlernens und die Schulung der Sprache an dem Stoffe behufs des Sprechenlernens.

Das Durchdenken des Stoffes ist für das Gedeihen des Geistes eben so notwendig wie das Verdauen der Speise für die Ernährung des Leibes. Der Unterricht, welcher nur halb oder gar nicht verstandene Wissensstoffe dem Gedächtnisse eingeprägt, hebt die Geistesthätigkeit nicht, sondern stumpft sie ab. Erst die

verständige Durcharbeitung des Stoffes führt zur allmählichen Herrschaft über denselben und verwandelt ihn gleichsam in produzierende Kraft. Mit der Herrschaft über den Stoff wird zwar bis zu einem gewissen Grade auch schon die Sprache entfesselt; soll aber dies 3. Ziel, das Redenkönnen über den Stoff, im vollen Umfange erreicht werden, so sind doch noch besondere Veranstaltungen erforderlich.

Die Schulung der Sprache, wie sie hier gefordert wird, ist somit ein integrierender Teil der realistischen Bildung. Dieselbe ist noch aus einem andern Grunde notwendig. Dem Sprachunterricht steht nämlich als litterarisches Hülfsmittel nur das belletristische Lesebuch zu Gebote. Die Sprachbildung, wie sie an den belletristischen Lesestücken gewonnen werden kann, würde aber einseitig sein. Es muß daher eine Ergänzung hinzukommen, nämlich die Schulung an dem Schriftentum des Sachunterrichts. Nur mit dieser Ergänzung kann die Sprachbildung gesund, volkstümlich und echt praktisch werden.

Wie kann nun der realistische Unterricht diese 3. Aufgabe, die Förderung der Sprachbildung erreichen? Er sorge a) für ein anschauliches Auffassen (eingerechnet: das Durchdenken und das Anwenden), b) für ein sicheres, denkendes und sprachlich fruchtbares Einprägen und c) für ein denkendes Wiedergeben.

a) Anschauliches Auffassen. „Mit realer Auffassung, nicht mit verbaler Beschreibung der Dinge muß jeder Unterricht beginnen." Auge und Ohr sind die beiden Thore, durch welche die Außenwelt in die Seele eingeht. Das Kind soll sie unter Anleitung des Lehrers richtig gebrauchen lernen. Die ersten Lernthätigkeiten des Kindes sind also Sehen und Hören; denn „nichts ist im Verstande, was nicht zuvor in den Sinnen gewesen ist." Die Wahrheit, daß die richtig geleitete Anschauung es ist, wovon die Entwicklung des Denkens allein abhängt, kann nicht fest genug gemerkt werden.

Zur Vermittlung einer solchen Anschauung gehört aber auch eine kurze einleitende Unterredung, welche das Neue an Bekanntes anzuknüpfen sucht, um dem Neuen ein hörendes Ohr, ein geöffnetes Auge und eine entsprechende Gemütsstimmung zu bereiten. Sie darf sich nicht ins Ungewisse verlieren, sondern muß die Grenzen des Lehrpensums und ihren Zweck genau im Auge behalten.

b) Das richtige Einprägen. Zunächst sind (durch freie Fragen) die Hauptpunkte fest einzuprägen, weil dadurch das nachfolgende Einprägen der Nebensachen erleichtert wird. Hieran schließt sich das Lesen der betreffenden Lektion im Reallesebuche und zwar einmal wieder zum Einprägen des Inhalts, dann aber auch des sprachlichen Ausdrucks.

Referent entwickelte hierbei kurz seine Ansicht über das Reallesebuch. Er forderte, daß die Lernlesestücke in demselben 1. inhaltlich genau berechnet, 2. in der Darstellung anschaulich ausführlich und 3. sprachlich leicht verständlich seien. Das Reallesebuch könne weder durch die bisher üblichen sog. Leitfäden, noch durch das belletristische Lesebuch ersetzt werden. Bei jenen möchten wohl die ersten beiden Forderungen erfüllt sein; aber es fehle ihnen durchweg die anschaulich ausführliche Darstellung; bei diesem mangele die genaue Anpassung der Stücke an den Lehrplan und die sprachliche Einfachheit.

Ein besonderer Vorteil des Lesens im Reallesebuch liegt noch darin, daß dadurch eine Belebung für alle Schüler und eine neue Form des Repetierens

eintritt, sowie daß das Lesen zum Gegenstand des häuslichen Fleißes gemacht werden kann.

c) Das denkende Reproduzieren. Auf der Unter- und meist auch auf der Mittelstufe wird diese dritte Lehroperation sich auf einfache Prüfungsfragen beschränken, also mündlich geschehen müssen. Auf der Oberstufe empfiehlt sich die Benutzung fixierter Fragen, welche zusammenfassender Natur sein und ein denkendes Wiedergeben fordern müssen. Ferner sollen diese Fragen auch Anwendungs-Aufgaben enthalten, also zu einem mehr oder weniger selbständigen Produzieren veranlassen. Solche fixierte Fragen dürfen nicht fehlen, weil sie für Lehrer und Schüler eine Probe im sachlichen wie im sprachlichen Lernen sind und zugleich eine neue Art der Übung bieten. (Vgl. das „Real-Repetitorium" von Rektor Dörpfeld.) Daneben wird auch je und dann als Schlußprobe ein zusammenhängendes Wiedergeben mündlich und schriftlich vorgenommen werden.

Die (sachunterrichtlichen) Fragehefte sind auch die besten Hülfsmittel für die Aufsatzübungen. Die Aufgabe des Aufsatzunterrichts ist die, daß durch ihn das Kind sein Wissen befestige und vertiefe und zugleich befähigt werde, seine Gedanken in schlichter Form schriftlich auszudrücken. Der Inhalt der Aufsätze wird in erster Linie dem Sachunterrichte und dann auch dem Lesebuche entnommen werden. Während nun die Kinder bei jeder realistischen Lektion mit dem Inhalte bekannt gemacht werden, giebt ihnen das Frageheft die Disposition der Gedanken. Hat der Sachunterricht seine Schuldigkeit gethan und auf allen Stufen für anschauliches Auffassen (Verständnis) gesorgt und ein verständiges, klares Aussprechen gefordert, so ist auch für die Sprachschulung (Sprachverständnis, Sprachfertigkeit rc.) die Hauptsache geschehen. Ein solcher Realunterricht pflegt also zugleich die Sprachbildung und unterstützt wesentlich den Aufsatzunterricht.

Die in der letztern Zeit mitunter laut gewordene Meinung, daß der Realunterricht zu Gunsten des Sprachunterrichts geschmälert oder gar aufgehoben werden müsse, ist darum auf dem Irrwege; denn der letztere gewinnt gerade durch einen richtig erteilten Realunterricht.

Die Sprachbildung hat aber auch noch besondere Vorteile durch den Sachunterricht, weil die sprachlichen Übungen durch ihn inhaltlich gehaltvoller, dadurch auch bedeutend interessanter und zweckmäßiger werden, und somit die Sprachbildung gesunder, volkstümlicher und praktischer wird. Es kann also im Gegenteil der Sprachunterricht einige Stunden dem Sachunterrichte abtreten, etwa in der einen Woche eine Realleſestunde, in der andern eine Stunde für realistische Aufsatzübungen.

Wenn der Sachunterricht dem Sprachunterrichte recht dienen soll, dann ist aber noch Eins erforderlich. Die neuen Wörter, welche im Unterrichte überhaupt vorkommen, müssen nicht bloß erklärt, sondern auch fest eingeprägt werden. Es muß darum neben dem Aufsatzhefte noch ein sachlich sprachliches Wörterheft geführt werden. In dieses werden alle unbekannten Wörter und Ausdrücke mit ihren kurz gefaßten Erklärungen eingeschrieben. Bei den meisten Fremdwörtern genügt die einfache Übersetzung; unbekannte deutsche Ausdrücke werden durch synonyme Wörter oder durch kurze Umschreibungen erklärt. Sämtliche Wörter werden in den Lehrstunden, in welchen sie vorkommen, sofort mit den Erklärungen an die Wandtafel geschrieben und im Laufe der Woche verschiedene mal wiederholt. Am Sonnabend werden sie von den Schülern ins Heft eingetragen und darauf zu Hause vollends fest und geläufig gemacht. —

Wie fördert der Unterricht in den Realien das Rechnen?

In dem Realstoffe kommen sehr viele Zahlenverhältnisse vor; wird der Blick darauf gelenkt und werden Rechenübungen an ihnen vorgenommen, so gewinnt man dadurch mehrfache Vorteile.

Es werden a) durch das Rechnen die Zahlenverhältnisse fester eingeprägt; b) da, wo sonst nicht auf Zahlenverhältnisse geachtet wird, machen einige Rechenübungen die Sache bedeutend klarer; c) es wird durch dieselben eine neue Übung und somit auch eine Belebung des Realunterrichts herbeigeführt; d) es wird dabei die Rechenfertigkeit gefördert.

Referent begründete jeden einzelnen dieser Punkte ausführlich und gab an den betreffenden Stellen zahlreiche Übungsbeispiele zur Erläuterung. Zum Schlusse wies er noch auf einen Vorteil hin, welcher dem Rechenbuche aus dem Realunterrichte erwachsen könne. In den meisten Schulrechenbüchern sei zu sehr auf das höhere gewerbliche Leben und zu wenig auf das alltägliche Leben Rücksicht genommen; die Aufgaben gingen zum großen Teil über die Sphäre hinaus, in welcher die meisten Schüler später leben. Ein solches Rechnen sei für die Kinder monoton, weil fast nur von Geldsachen die Rede sei. Durch Hinzutritt der Aufgaben aus den Realien werde der Rechenunterricht interessanter und gewinne auch an Anwendungskraft.

Die unterrichtliche Verbindung zwischen dem Real- und dem Rechenunterricht ist in der Weise herzustellen, daß einerseits in der Realstunde passende Rechenübungen vorgenommen werden (dieselben dienen aber hier nicht der Rechenfertigkeit, sondern dem realistischen Wissen und Verständnis), und daß andererseits in den Rechenstunden und in den Rechenbüchern mehr Stoff aus den Realfächern herangezogen werde (welcher hier nicht dem realistischen Lernen dient, sondern das Rechnen beleben, ihm größere Mannigfaltigkeit geben und seine Anwendungskraft erhöhen soll). —

Die Konferenz brach nunmehr die Morgenverhandlungen ab; denn es war inzwischen ½3 Uhr geworden. Um 3 Uhr wurde das gemeinschaftliche Mittagsmahl eingenommen. Den Toast auf Se. Majestät, unsern allverehrten Kaiser brachte der Herr Lehrer an Haak-Leichlingen aus. Er nahm dabei in sinniger Weise Bezug auf das vorgeführte Gedicht „Hoffnung" und feierte den greisen Monarchen als den Helden, der dem deutschen Lande nach langer Winternacht den Frühling wieder gebracht habe. Die Anwesenden stimmten begeistert in das dreimalige Hoch ein. Während des Essens wurden dann noch einige geschäftliche Angelegenheiten erledigt. Die nach dem Statut aus dem Vorstande ausscheidenden Mitglieder Bräcker-Lüttringhausen und Rektor Dörpfeld wurden einstimmig wieder gewählt. Sodann wurde beschlossen, daß die nächste Halbtagskonferenz im Sommer in Vohwinkel abgehalten werden solle. Das Nähere darüber wird s. Z. vom Vorstande bekannt gemacht werden.

Nach dem Essen trat die Versammlung in die Besprechung des 2. Vortrags ein. Die Debatte war sehr lebendig und erschöpfend und bekundete das allseitige Interesse, welches dem in Rede stehenden Gegenstande entgegenbracht wurde. Fast alle Redner sprachen sich dahin aus, daß das Reallesebuch für unsere Schulen ein dringendes Bedürfnis sei und erklärten auch im wesentlichen ihre Übereinstimmung mit den vom Referenten für die Anlage desselben aufgestellten Grundsätzen. Auch bezüglich des geforderten Frageheftes und des sachlich sprachlichen Wörterheftes gab sich im allgemeinen die vom Vortragenden vertretene Anschauung kund.

Schließlich wurden von einigen Mitgliedern noch einzelne „freie Mitteilungen" gemacht, welchen die Kollegen mit sichtlichem Interesse folgten. Gegen 7 Uhr wurde die Konferenz geschlossen.

Wegen des ungünstigen Wetters war diese General-Konferenz nicht so zahlreich besucht wie viele der voraufgegangenen; allein den Verhandlungen nach darf sie sich doch den früheren würdig an die Seite stellen. Gewiß haben auch durch diese Konferenz die Kollegen einen neuen Impuls zur freien Vereinsthätigkeit erhalten. H.

Korrespondenzen.

Aus der Schweiz. (1. Besoldungsverhältnisse der Schweiz.) Im Konton Aargau, dem sog. Kulturkanton, wirken 476 Lehrer und 78 Lehrerinnen an den gewöhnlichen Gemeindeschulen; ihre Besoldungen variieren zwischen 600 und 1200 Franken; über 1200 Franken reichen sie sehr selten hinaus. Der Grund dieser ungenügenden Besoldungen liegt in den meisten Fällen in der Gehaltssperre zwischen Staat und Gemeinden. Da diese den meisten Regierungsvorlagen mit einem „Nein" antworten, so rächt sich die Regierung dadurch, daß sie den ärmeren Gemeinden den Staatszuschuß an die Lehrerbesoldungen nicht mehr verabfolgt. Der arme Lehrer muß nun dafür büßen, was die radikalen „Neinsager" verschulden.

(2. Zur schweiz. Orthographiefrage.) Nachdem der Erziehungsrat des Kantons Schaffhausen die neue schweiz. Orthographie samt der Antiquaschrift in sämtlichen Schulen eingeführt hatte, schaffte der Große Rat in jüngster Zeit beide wieder ab und verfügte, daß man im Kanton Schaffhausen schreiben soll, wie in Deutschland, beziehungsweise nach der preuß. Orthographie. In ihrer Begründung zu dieser Verfügung sagt die oberste Behörde: „Es ist unpraktisch, daß die kleine Schweiz eine besondere Orthographie haben solle. Die schweiz. Buchhändler und Verleger würden mit ihren Büchern in Deutschland keinen Absatz finden." In Bezug auf die Schrift wird hervorgehoben, daß die deutsche Schrift viel übersichtlicher und für das Auge faßlicher sei als die Antiqua. Man brauche ferner für denselben Lesestoff merklich weniger Zeit zum Durchgehen in deutscher als in lateinischer Schrift. Die kleine Schweiz werde auch nicht imstande sein, durch ihren Vorgang die allgemeine Einführung der Rundschrift in der deutschen Litteratur zu bewirken. — Diesem Beispiele werden Basel und die meisten nördlichen Kantone folgen.

(3. Unterrichtsergebnisse.) Im Kanton Bern, dem größten Schweizerkanton, der jährlich c. 2 Millionen Franken für das Schulwesen ausgiebt, konnten bei den Rekrutenprüfungen des vorigen Jahres von 5139 Rekruten bloß 1146 (22 %) erzählen, was sie unmittelbar vorher gelesen hatten — (und wenn man erst wüßte, was für kinderleichte Lesestücke die Examinatoren auswählen!) — und bloß 1696 (33 %) konnten einige Fragen über das Gelesene beantworten. Es konnten somit 2300 (45 %) entweder gar nicht lesen oder sie verstanden das Gelesene nicht. Ferner sagt der offizielle Prüfungsbefund: „Nicht viel mehr als ein Achtel sämtlicher bernischer Rekruten ist imstande, ein ordentliches Brieflein zu schreiben; ein Drittel schreibt haarsträubenden Unsinn und ein Drittel bringt gar nichts zustande." Das sind die Früchte des Sprachunterrichtes in der Bernischen Schule! Die Grammatikpartei, wie sie Herr Dörpfeld in seiner neuesten

Schrift: „Zwei dringliche Reformen im Realunterricht und im Sprachunterricht." S. 14 ff. kennzeichnet, beherrscht eben auch hier die Situation.

Das Ergebnis der Prüfung im Rechnen wird dahin summiert: „Mehr als die Hälfte der Rekruten kennt nicht einmal die 4 Spezies mit angewandten Zahlen." Am schlimmsten lautet das Zeugnis in der Vaterlandskunde: „Bei drei Vierteilen der Rekruten = 0!" Endlich wird das Gesamtergebnis dahin zusammengefaßt: „Die Hälfte sämtlicher Schüler ist 9 Jahre lang umsonst in die Schule gegangen!" —

Wenn der äußerst radikale Kanton Bern mit seinen Bitzius und Langhaus und Rüegg, mit seinem Reformseminar und seinen Scharen „reformfreundlicher" (oder was dasselbe ist: protestantenvereinlicher) Lehrer das Volk auf keine höhere Bildungsstufe zu heben vermag, dann ist es wahrlich an der Zeit, jenen schneidigen Dörpfeldschen Satz zu besehen in den „Drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen" S. 59, wo es heißt: „Wenn nach einer 6000jährigen Kulturentwickelung diese Schule als das Ideal der Pädagogik gelten müßte, dann möchte doch Rousseaus Rat zu bedenken sein, ob wir nicht lieber unsere gesamte pädagogische Litteratur verbrennen, mit Weib und Kind in die Urwälder gehen und die Kulturarbeit wieder von vorne anfangen sollten." Dörpfeld spricht dort von der konfessionslosen Schule. Dieses Verdikt, das den Bankrott jedes auf ungesunder Grundlage ruhenden Schulwesens manifestiert, ist besonders bezeichnend für ein Unterrichts- und Erziehungswesen, das den stolzen Anspruch erhebt, „auf der Höhe der Zeitbildung" zu stehen wie die Bernische Schule.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Lebensgroßes Luther-Brustbild nach Lukas Cranach in Kreidemanier mit Ton reproduziert von Heine. Berlin, Verlag der Hofbuchhandlung Meidinger. 3 M.

Dieses vortreffliche Lutherbild eignet sich sowohl zur Schmückung von Kirchen, Sakristeien, Bethäusern, als auch der Schulräume, Pfarrhäuser und christlichen Wohnungen, in denen man das Andenken jenes großen, deutschen Mannes der That hochhält. Besondere Veranlassung hierzu wird die in diesem Jahre abzuhaltende Lutherfeier bieten, zu der man bereits allerwärts Vorbereitungen trifft. Vielleicht ist uns dieser und jener Leser dankbar, wenn wir ihn im voraus auf das vom Ministerium, den Schulkollegien ꝛc. empfohlene Lutherbild aufmerksam machen; denn daß auch die deutsche Schule, die dem großen Reformator so viel verdankt, sich bei jener 400jährigen Feier seines Geburtstages zu beteiligen hat, steht dem Ref. fest. Recht passend würden wir es finden, wenn eine große Anzahl deutscher Schulen sich zur Anschaffung des Lutherbildes behufs Schmückung der Klassenräume entschließen könnte. Der Preis der 46 cm. breiten und 59 cm. hohen Bilder ist sehr niedrig (3 M.). Außerdem sind noch für den Preis von 5 M. aquarellierte Luther-Porträts zu bekommen (zu letzterem neunfach engl. Karton), die besonders prächtig sind. Dieselben können auch mit Goldgrund geliefert werden, ebenso mit jedem andersfarbigem, zu den Wänden und Räumen harmonierenden Ton. — Das Lutherbild ist durch jede Buch- und Kunsthandlung, sowie direkt vom Verleger franko per Post zu beziehen.

Grosse.

Das Album. Denk- und Gedenksprüche, gesammelt von K. Th. Kriebitzsch. Berlin, 1883. Stubenrauchsche Buchhandlung (XVI, 144 S.). 2 M.

Lehrer und Lehrerinnen an größeren und kleineren Schulen kommen nicht selten in Verlegenheit wenn es gilt, in das Album der Schüler einen passenden Vers einzuschreiben. In dieser Richtung bietet das vorliegende Buch seine Dienste an. Der in pädagogischen Kreisen rühmlichst bekannte Verf. hat mit dem ihm eigenen Verständnis eine sinnige Auswahl getroffen. Die vorliegende Sammlung enthält 424 Denksprüche, meist in poetischer Form aus der Bibel, von Rückert (der sehr oft vertreten ist), Goethe, Schiller, Luther, Lessing, Herder, Freidank, J. Paul, Lavater, Claudius, Fouqué, Arndt, Tiedge, Geibel, Gerok, Spitta, Sturm, Sutermeister, Dittes u. a. Auch lateinische, französische und englische Citate sind gegeben. — Ein nach den Anfangsworten geordnetes Register erleichtert das Auffinden der Sentenzen sehr. Das Buch wird auch in weiteren Kreisen als brauchbarer Citatenschatz freundliche Aufnahme und Benutzung finden. G.

Historische Gedichte. Für Schule und Haus ausgewählt von Friedrich Polack. Berlin, Theodor Hofmann. 1881. 136 S. eleg. kart. 60 Pf.

Diese Gedichtsammlung ist mit Geschmack und Umsicht zusammengestellt; sie kann als Ergänzung zu jedem Lehrbuch der Geschichte und als Mittel zur Belebung des Unterrichts bestens empfohlen werden. Es ist ein Verdienst der vorliegenden Sammlung, die chronologisch geordnet ist, daß sie neben den bekannten, in ähnlichen Büchern bereits vorhandenen historischen Gedichten das Neue gebührend berücksichtigt. Zur Geschichte des Altertums sind 41, zu der des Mittelalters 86 und zu derjenigen der Neuzeit 77 Gedichte geboten. Von Hermann Lingg finden wir beispielsweise 18 Gedichte. Zum Gebrauch in Schule und Haus — denn auch das letztere findet darin eine geeignete Lektüre — sei das gut ausgestattete Buch hiermit empfohlen. G.

Friedrich Bauer, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungs-Anstalten und zur Selbstbelehrung für Gebildete. 18. Aufl., bearbeitet von Dr. Konrad Duden, Gymnasial-Direktor zu Hersfeld. Nördlingen, Becksche Buchhandlung, 1881. (XVIII und 205 S.; 80 S.) 2 M.

Das Buch ist in der Lehrerwelt bereits als ein vortreffliches Lehrmittel bekannt. In besonders glücklicher Weise vermittelt es die Ergebnisse der neueren sprachwissenschaftlichen Forschungen der Schule und dem Leben. Es berücksichtigt in den syntaktischen Verhältnissen der Sprache die Forschungen Beckers; die Etymologie ist nach Weigand („Deutsches Wörterbuch," Gießen) bearbeitet. — Die neue (18.) Auflage des Buchs, das durch Dudens Bearbeitung an Brauchbarkeit gewonnen hat, ist in Anlage und Ausführung wenig verändert; Berichtigungen und Ergänzungen haben mehrfach Platz gefunden. Der Abschnitt über Rechtschreibung ist vollständig umgearbeitet worden; hierfür war ohne Zweifel Duden, der seit längerer Zeit in der orthographischen Frage mit Erfolg thätig gewesen ist, besonders geeignet. In den wenigen Fällen, wo eine Einigung zwischen den verschiedenen Staaten, besonders zwischen Preußen und Bayern noch nicht erzielt ist, wurde dasjenige in den Text aufgenommen, was der Entwicklung unserer Schrift und dem Geiste, in welchem die Regelung unserer Orthographie vorgenommen ist, am besten zu entsprechen schien. Anmerkungen

geben in diesem Falle an, was die einzelnen Regelbücher lehren. Wo der Verf. der Meinung war, daß keins der amtlichen Bücher das beste getroffen habe, hat er seine abweichende Meinung angedeutet. Das beigegebene Wörterverzeichnis enthält sämtliche Wörter, welche in den drei amtlichen Wörterverzeichnissen Preußens, Bayerns und Sachsens vorkommen; zugleich giebt es stets an, wo die Verzeichnisse in der Schreibung der Wörter von einander abweichen. — Der Abschnitt über Orthographie nebst dem Wörterverzeichnis ist auch allein zu haben; er erscheint deshalb mit besonderer Paginierung.

Die neue Auflage ist in Fraktur gedruckt, während z. B. die uns bekannte 16. Aufl. lateinische Schrift zeigt. — Ausstattung gut. H. Grosse.

Fr. K. A. Friesicke (Rektor in Freienwalde a/O.), Der poetische Memorierstoff in der Volksschule, 40 ausgewählte Gedichte für den Gebrauch in der Schule ausführlich behandelt. Berlin, 1881. Wohlgemuths Verlagsbuchh. (Max Herbig). (VII u. 222 S.) 2,50 M.

Vorliegende Arbeit ist (wie der Verf. im Vorwort sagt) das Resultat mehrjähriger Bearbeitungen von Gedichten, wie sie in Mittel- und Oberklassen mehrklassiger Volksschulen zur Behandlung kommen; sie will dem Lehrer ein Hilfsmittel für diesen Unterricht sein, das er zu seiner Vorbereitung auf denselben benutzen soll. Es konnte nicht unsere Aufgabe und der Zweck dieses Buches sein, ein für alle möglichen Verhältnisse mundgerechtes Mahl darzubieten, das einfach so, wie es ist, verspeist und von Anfang bis zu Ende aufgebraucht werden sollte, unsere Absicht ging vielmehr dahin, an einer hinreichenden Anzahl von ausgeführten Beispielen den Gang und die Behandlung des poetischen Memorierstoffes klar zu stellen und dabei das Was und Wieviel anzugeben. Es läßt sich durchaus nicht in Abrede stellen, daß in der Behandlung gerade der poetischen Memorierstoffe noch eine große Zerfahrenheit und Unsicherheit herrscht. Wer Gelegenheit gehabt hat, diesen Unterrichtszweig aus eigener Anschauung und Wahrnehmung kennen zu lernen, wird gefunden haben, daß selten ein entsprechendes zielbewußtes Verfahren angewandt wird; entweder löst sich die Besprechung in eine grammatische Zerstückelung der einzelnen Strophen und Teile auf, oder es wird im allgemeinen über das Gedicht etwas hingeredet, ohne auf den Inhalt einzugehen. Ja wir kennen Schulen genug, in denen man es überhaupt nicht für nötig erachtet, den poetischen Stoff noch einer Besprechung zu unterziehen. Diesem Übelstande möchten wir abgeholfen sehen, dem Lehrer soll dazu, so viel es angeht, die Arbeit, erleichtert werden. Hierzu soll das Werkchen beitragen. Es will die nötigen Fingerzeige geben und an den ausgeführten Beispielen nachweisen, wie die poetischen Stoffe im Schulunterricht nutzbar zu machen sind." — Mit dem Gesagten kann man sich einverstanden erklären. Das Buch enthält sachgemäße und brauchbare Erläuterungen zu 40 der besten, in fast allen Lehrbüchern enthaltenen Dichtungen. Das zu behandelnde Gedicht ist allemal an die Spitze gestellt. Bei Gedichten epischer Natur wird der historische Hintergrund, resp. die zu Grunde liegende geschichtliche Thatsache mitgeteilt. Den ersten Schritt zur Einführung in das Verständnis bildet das mustergiltige Vorlesen des Lehrers, an das sich eine kurze Inhaltsangabe anschließt. Sind schwierigere Ausdrücke zu erklären, so werden dieselben vorweg in das rechte Licht gestellt; darnach erfolgt die eigentliche Besprechung und Erläuterung. Das gewonnene Resultat wird am Ende jedes

Abschnitts zusammen gefaßt; am Schluß der Besprechung gelangt der Inhalt des Gedichts in knappen Worten zur Wiederholung. Von Wichtigkeit ist das sich nun anschließende Einlesen mit den Schülern. Kurze Lebensnachrichten über den Dichter bilden den Schluß (nur das notwendige und zu bewältigende Material soll hier geboten werden). Bemerkungen über Dichtungsarten, Verslehre rc. hat der Verf. mit Absicht unterlassen, weil dieselben nach seiner Ansicht über das Verständnis und die Leistungsfähigkeit 10—14jähriger Kinder herausgehen.

An ähnlichen Erläuterungsschriften haben wir im allgemeinen keinen Mangel — man denke nur an Hiecke, Viehoff, Düntzer, Götzinger, Otto, Kellner, Lüben und Nacke, Richter, Kriebitzsch, Kehr, Gude, Leimbach, Förster, Berger, Büttner, Heffner, Drobe, Leineweber, Fischer, Hescamp, Nowack, Eberhardt, R. und W. Dietlein, Gosche und Polack u. a.; — trotzdem darf das vorliegende Werk namentlich jüngeren Lehrern als ein treffliches Hilfsmittel empfohlen werden.

H. Grosse.

Evangelische Schulkunde. Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre für Seminar- und Volksschullehrer. Von Dr. F. W. Schütze. 5. verb. und verm. Auflage. Leipzig, Teubner 1880. XVI u. 828 S.

Es ist unmöglich, in einer Recension auch nur einen annähernd vollständigen Einblick in die Reichhaltigkeit obigen Werkes zu gewähren. Wem es nicht ohnehin schon klar ist, der muß, wenn er dieses Buch zur Hand nimmt, zu der Überzeugung gelangen, daß die Pädagogik trotz ihres jugendlichen Alters zu einer Wissenschaft geworden ist, die kaum mehr von einem einzelnen beherrscht werden kann. Namentlich muß, wer zusammenfassende Werke, wie eine Schulkunde ist, schreiben will, in außerordentlichem Maße in der Speciallitteratur zu Hause sein. Der durch verschiedene Schriften über die Grenzen seines engeren Vaterlandes hinaus bekannte Verfasser besitzt, wie vorliegendes Buch bezeugt, in der That eine solche Litteraturkenntnis. Recensent gesteht offen, daß ihm eine ganz beträchtliche Zahl von Namen, Ansichten und Citaten hier zum ersten Male begegnet ist. Es ist deshalb auch schwierig, ein erschöpfendes und gerechtes Urteil über das Buch abzugeben; man müßte, um dies zu können, es erst Jahre lang studieren und vor allem nachsehen, wie es sich in Seminarien, wo es eingeführt ist, bewährt. Recensent hat keine Gelegenheit, letzteres zu erkunden (in unserem Seminare ist das bekannte Buch von Kahle eingeführt). Wir werden uns also bei der Besprechung an einzelne Hauptpunkte halten und dabei solche wählen, die möglichst charakteristisch für das Ganze sind.

Bereits im Vorworte begegnen wir dem Satze: „Die Psychologie ist entschieden die notwendige Basis jeder Erziehungs- und Unterrichtslehre, muß also dieser vorangehen.“ Dieser Satz findet unsere vollständige Billigung; es muß als durchaus verfehlt betrachtet werden, wenn in manchen Lehrbüchern die Psychologie an den Schluß gestellt ist und so fast wie ein Anhängsel erscheint, das bei dem Aufbau des pädagogischen Gebäudes zur Not auch wegbleiben könnte. Der 1. Teil des Schützeschen Buches handelt daher von der „pädagogischen Menschenkunde“ (S. 12—135). Freilich werden an diesem Teile alle diejenigen Anstoß nehmen müssen, welche an ihn den Maßstab einer streng empirischen Psychologie legen. Sie werden sich nicht einverstanden erklären können, wenn der Verf. sagt (S. 22): „Wir sind in dem glücklichen Falle, für unsere schwierige Frage nach dem Seelenwesen wirklich

einen Standpunkt außer ihr (der Erde) zu haben, von wo uns Licht zu ihrer Erkenntnis kommt. Denn wie jedes Abbild aus seinem Urbild, so wird der erschaffene Geist aus dem Wesen des unerschaffenen Geistes am besten und vollkommensten verstanden. Darum kann und wird uns aus dem, was der unerschaffene Geist über sein Wesen offenbart hat, Licht kommen zum Verständnis der wahren Wesenheit erschaffener Geister." Weiterhin wird dann aus Bibelstellen gefolgert, daß die Seele Gottähnlichkeit, Selbstbewußtsein und Unsterblichkeit habe. Die biblischen Psychologien (von Beck, Delitzsch u. a.) haben kein rechtes Glück gehabt. Das liegt durchaus in der Natur der Sache. Ebensowenig als für naturwissenschaftliche Kenntnisse kann die Bibel für die Psychologie die Quelle sein. Man wird der heiligen Schrift viel gerechter, wenn man sie in ihrem unbestrittenen Rechte beläßt, für unsere religiösen Überzeugungen die unantastbare Grundlage abzugeben. Eine wissenschaftliche Psychologie muß, so weit das überhaupt möglich ist, auf sich selbst stehen. Der Verf. giebt das auch zu, wenn er sagt (S. 25): „Es wird nun aber darauf ankommen, welche Psychologie den Beweis der Wahrheit ihrer Anschauungen und Lehren in sich selbst trägt und überzeugend zu führen weiß. Wir werden unsern Lesern diese Beweisung nicht schuldig bleiben." Abgesehen jedoch von dieser biblischen Begründung, welche übrigens der Verf. ganz hübsch zu rechtfertigen versucht (S. 25: „Der christliche Pädagog kann sich die Herrlichkeit der Seelen seiner Kinder, die nach Gottes Bilde und zu einem ewigen Sein geschaffen sind, nicht erhaben genug denken. Diese Vorstellungen lassen ihm seinen Beruf an den Kindern als einen unbeschreiblich herrlichen erscheinen"), müssen wir dem psychologischen Teile um dessentwillen volle Anerkennung zollen, weil er durchweg überaus anschaulich gehalten ist und alle Sätze durch zahlreiche Beispiele eingehend erläutert. Etwas zu kurz ist wohl die Lehre von der Einbildungskraft gekommen, wenigstens den anderen Materien gegenüber. In zwei Anhängen wird von Naturell, Konstitution, Temperament und dem psychologischen Materialismus gehandelt.

Der 2. Teil (S. 136—155) hat die Überschrift: „Schulkunde im engeren Sinne". Hier wird gesprochen von Begriff und Aufgabe der Volksschule, vom Schulregiment und vom Volksschullehrer. Doch wenden wir uns gleich zu dem wichtigen und umfangreichen

3. Teile, der „Unterrichtslehre" (S. 156—622). In dem ersten Unterteile wird die allgemeine Unterrichtslehre, im zweiten die specielle Methodik abgehandelt. Eigentümlich ist die Einteilung der Lehrgegenstände, die der Verf. S. 167 giebt. Er unterscheidet nämlich religiöse und weltliche, die letzteren scheidet er wieder in reale oder materiale, in formale und technische. Hierbei will es uns nicht gefallen, daß Dörpfelds bekannte Dreiteilung ganz mit Stillschweigen übergangen ist. Die Lehrformen werden folgendermaßen eingeteilt: a) die memoriale, b) die akroamatische, c) die erotematische, d) die analytische, synthetische und genetische, e) die vorzeigende oder vorthuende, denen dann „das Lehren durch Aufgaben und in einem Zusatze als neutestamentliche Lehrformen die „symbolische, typische, gnomische, parabolische und allegorische" beigefügt sind. Diese Einteilung muß als durchaus verfehlt betrachtet werden, ihr mangelt jegliches principium dividendi. Im Grunde genommen, giebt es nur zwei Lehrformen, die man mit verschiedenen Namen bezeichnen kann, die sich aber ganz scharf dadurch kennzeichnen, daß nach der einen immer von einem Elemente zum andern fortgeschritten wird,

bis man zum Ganzen gelangt, nach der zweiten dagegen die Bestandteile, welche das Ganze bilden, durch Zerlegung desselben erst gefunden werden. Die erstere Lehrform verfährt progressiv, die letztere regressiv. In der That lassen sich so ziemlich sämtliche von dem Verf. für die einzelnen Lehrformen gegebenen Beispiele unter eine dieser beiden Hauptklassen bringen. Was sich aber nicht unterbringen läßt, wie die Beispiele für die verschiedenen Arten der Frage und für die vorthuende Lehrweise, das gehört auch nicht her, sondern unter diejenigen Veranstaltungen, welche zu kräftiger Unterstützung einer der beiden Hauptmethoden zu treffen sind. Daher haben Fächer, wie Schreiben, Zeichnen, Singen, Lesen u. s. w. nicht, wie der Verf. annimmt, eine besondere (die vorzeigende oder vorthuende) Methode, sondern das Vorzeigen oder Vormachen von seiten des Lehrers ist eine der Hilfen, die er anwendet, um den regressiven oder progressiven Gang des Unterrichts möglichst intensiv zu machen. Auch der nächste Abschnitt „Die wichtigsten allgemeinen Unterrichtsregeln“ (S. 184—209) kann nicht unsere ungeteilte Anerkennung finden. Diese Unterrichtsregeln werden in drei Gruppen geteilt, in solche, welche vorherrschend auf die formale, in solche, welche vorherrschend auf die materiale Bildung gehen, und in solche, welche der Bildung fürs Leben dienen. In der 1. Gruppe finden sich: Gehe vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten, unterrichte anschaulich, unterrichte interessant u. s. w.; in der 2.: Erstrebe mit der formalen Bildung zugleich auch materiale, sorge fürs Behalten; in der 3.: Berücksichtige bei deinem Unterricht die Individualität deiner Schüler, berücksichtige bei deinem Unterricht, so weit thunlich, den künftigen Stand und Beruf deiner Schüler! Sollte man denn nicht endlich mit derartigen Regeln gründlich aufräumen, da mit ihnen wegen ihrer Allgemeinheit so gut wie nichts anzufangen ist? Weder das Leichte und Schwere, noch das Einfache und Zusammengesetzte, noch das Nahe und Ferne u. s. w. sind psychologische Begriffe, sondern bloße Redensarten, an deren Stelle durchaus, wenn nämlich die Unterrichtslehre eine Wissenschaft sein soll, die psychologischen Sätze von der Apperception, der Aufmerksamkeit u. s. w. treten müssen. Ein Lehrseminarist, der diese psychologischen Sätze nicht nur inne hat, sondern der auch beständig bei seinen Lehrproben darauf aufmerksam gemacht worden ist, wo er sich gegen sie vergangen hat, muß doch nach und nach dahin gebracht werden können, daß er wenigstens das Bestreben hat, seinen Unterricht möglichst auf psychologische Principien zu gründen. Dann aber muß er vor all solchen Rezeptchen und Vorschriften ein mehr als gelindes Grauen empfinden. Freilich fehlt es noch an wahrhaft psychologischen Methodenbüchern, d. h. an solchen, die wirklich damit Ernst machen, die Methode jedes Lehrgegenstandes streng auf der Psychologie aufzubauen. Aber die genannten Regeln unseres Verf. führen die Unterrichtslehre nicht weiter. Ihre Schwäche zeigt sich recht schlagend auch darin, daß bei der Erläuterung derselben gar oft Wendungen folgender Art beigefügt werden: „Das Beispiel läßt zugleich erkennen, wie die Anwendung der Regel „„Vom Einfachen zum Zusammengesetzten““ in der Natur der zu behandelnden Gegenstände ihre Grenze findet. Sie muß öfter mit ihrer Vorgängerin „„Vom Leichten zum Schweren““ verbunden werden,“ oder: „Doch darf auch diese Regel nicht auf die Spitze gestellt werden,“ oder: „So richtig und wichtig obige Regel ist, so ist doch auch sie mit Vorsicht anzuwenden“ u. s. w.

Nun fragen wir einfach: Welches ist denn das Kriterium, an dem der Seminarist erkennen kann, ob er eine der angegebenen Regeln anwenden darf oder nicht? — Den übrigen Raum der „Unterrichtslehre“ nimmt die „specielle Methodik“ ein. Hier werden sämtliche Disciplinen der Volksschule behandelt. Es ist natürlich nicht möglich, auf alle einzugehen. Greifen wir daher eine heraus, es sei dies der Geschichtsunterricht (S. 493—523). Nach einer Einleitung, welche von der Wichtigkeit der Geschichte im allgemeinen spricht, wird gehandelt von Begriff, Einteilung und der pädagogischen Bedeutung der Geschichte, dann von den wichtigsten Methoden des Geschichtsunterrichts, von der Geschichte in der Volksschule nebst skizzierten Entwürfen zu geschichtlichen Lehrvorträgen, endlich werden Lehrmittel für den Geschichtsunterricht aufgeführt. Hierzu folgende Bemerkungen: Die bekannten Worte Luthers über die Bedeutung der Geschichte sind hier anders angeführt als vorher auf S. 217. Mit Recht wird von dem Einflusse der Geschichte auf die religiöse Bildung gesprochen. Aber als Beweis dafür, „wie tief die göttliche Providenz in den Gang der Weltgeschichte eingreift,“ werden nur die messianischen Weissagungen und die Weissagungen von den 4 Weltmonarchieen im Daniel angeführt. Bei diesem wichtigen Punkte wäre wohl eine etwas größere Ausführlichkeit am Platze gewesen. Als Methoden für den Geschichtsunterricht werden genannt und erörtert: Die biographisch-monographische, ethnographische, synchronistische, chronologisch-progressive, chronologisch-regressive, die konzentrische in progressiver Zeitfolge, die konzentrierende nach sachlichen Gesichtspunkten, die elementare und die wissenschaftliche oder pragmatische, dazu in einem Anhange: Anlehnung der Weltgeschichte 1. an die Geschichte des Reiches Gottes, 2. an die Geographie, 3. an das Lesebuch. Hier müßte durchaus eine größere Einfachheit erzielt werden, doch geben wir gern zu, daß die Charakterisierung jeder einzelnen Methode sehr klar und faßlich ist. Nur geht nicht deutlich genug hervor, zu welcher der Methoden sich nun eigentlich der Verf. bekennt. In dem S. 513 ff. aufgestellten detaillierten Lehrgang für eine vierklassige einfache (sächsische) Volksschule giebt er für die 2 Jahre der 1. Mittelklasse fast ausschließlich Stoffe aus der deutschen Geschichte von Anfang an bis auf Kaiser Wilhelm und König Albert, für die 2 Jahre der Oberklasse außerdem Stoffe aus der ältesten, der griechischen, römischen, französischen, schwedischen, russischen und nordamerikanischen Geschichte. Dabei fällt auf, daß, während S. 512 unter den als Minimum für die Volksschule aufgestellten Stoffen auch die Geschichte der Jungfrau von Orleans, der schleswig-holsteinische und der preußisch-österreichische Krieg erwähnt werden, diese Stoffe in dem detaillierten Lehrgang ganz weggelassen sind. Eine ähnliche Inkonsequenz findet sich bei der „unterrichtlichen Behandlung“ S. 515 ff., es wird da unter anderem gefordert: „Man halte auf gutes Wiedererzählen;“ aber bei dem „schulmäßiggearbeiteten Entwurfe“ (über Konrad von Wettin) haben zwar Vortrag, Zusammenfassen und Abfragen einen Platz gefunden, aber vom Wiedererzählen durch die Kinder findet sich kein Wort. Ist das Wiedererzählen minder wichtig? Doch wohl nicht. Es ist Thatsache, daß es die Kinder nach einem geschichtlichen Vortrage, der sie nur einigermaßen ergriffen hat, treibt und drängt, nun ihrerseits und in ihrer Sprache so viel davon wiederzugeben, als sie eben behalten haben. Dieses Wiedererzählen ist zugleich ein für den Lehrer durch nichts anderes zu ersetzendes Mittel, zu beurteilen, inwieweit er verstanden und

nicht verstanden worden ist. Was endlich die S. 522 und 523 vorkommenden Angaben über die Litteratur des Geschichtsunterrichts betrifft, so haben wir ungern die methodischen Schriften von Loebell, Biedermann, Muster, Krieger und Jäger vermißt. In einer späteren Auflage dürfte es sich wohl auch empfehlen, das Lehrbuch der deutschen Geschichte von Schumann und Heinze als für Seminaristen besonders geeignet nicht unerwähnt zu lassen.

Der 4. Hauptteil (S. 623—692) „Die Lehre von der Erziehung im engeren Sinne" ist wieder sehr klar und übersichtlich gehalten. S. 642 findet sich eine scharfe Hervorhebung der verschiedenen Begriffe, die man mit dem Namen „Schulerziehung" verbindet. Übrigens beweist gerade dieser Teil, was der Verf. im Vorwort zur 2. Auflage sagt: „Die Schulkunde ist nicht in akademisch-wissenschaftlicher Form, sondern nach den Grundsätzen der Elementarmethode abgefaßt; sie geht mehr den Weg der Induktion als der Deduktion. Aber die induktive Methode redet drum auch die Sprache der Wissenschaft und wandelt in wissenschaftlichen Bahnen. Der aufmerksame Leser wird daher finden, daß viele psychologische und pädagogische Begriffe zuerst ganz populär gefaßt sind, die später in streng wissenschaftlicher Form gegeben werden."

Endlich noch ein Wort über den 5. Teil „Kurze Geschichte des deutschen Volksschulwesens von Luther bis auf die Gegenwart" (S. 693—826). Mit Recht wird in diesem historischen Teile, entgegen der Meinung Diesterwegs, der für den deutschen Volksschullehrer nur die Geschichte des modernen Volksschulwesens von 1770 an haben wollte, mit Luther begonnen, in dem unsere Lehrer viel mehr zu Hause sein sollten, als es meistens der Fall ist. Von den übrigen 16 „Lebensbildern" aus der Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens heben wir als besonders gelungen hervor: J. A. Comenius, Herzog Ernst der Fromme, die Philanthropen, Pestalozzi, W. von Türk und Harnisch. Daß Dinter keine besondere Erwähnung gefunden hat, liegt wohl daran, daß der Verf. ihn in der Geschichte der Katechetik behandelt wissen möchte. Wenigstens findet sich in seiner „Praktischen Katechetik", wo er S. 330 ff. Dinters sokratische Methode abhandelt, die Notiz: „Lehrer der Katechetik mögen hier eine Biographie Dinters einlegen."

Unser abschließendes Urteil über das Schützesche Buch geht dahin, daß wir es, wenn wir auch mit manchem Principiellen uns nicht einverstanden erklären können, doch für eine außerordentlich reiche Fundgrube pädagogischen Wissens halten, von der nur zu wünschen ist, daß sie nicht bloß die Seminaristen, sondern vor allem auch die schon in der Praxis stehenden Lehrer fleißig benutzen möchten.

Eisenach. Dr. A. Bliedner.

Selbstanzeige.

Von der betr. Verlagsbuchhandlung (J. H. Bon, Königsberg in Pr.) aufgefordert, eine Neubearbeitung des „Anhanges zur biblischen Geschichte von Preuß" (enthaltend „Bemerkungen und Winke für den Lehrer zur Behandlung der biblischen Geschichte") vorzunehmen, verstanden sich die Unterzeichneten um so lieber dazu, als sie wußten, daß einerseits das genannte Werkchen eine Fülle anregender, freisinniger, die tiefere Erfassung der biblischen Geschichte vermittelnder Gedanken enthielt, andererseits aber auch eine nicht kleine Anzahl von Lehrern, die den „Anhang" benutzten, mit Recht über den Mangel an Einheit und Ordnung darin klagten und namentlich auch die Bezugnahme auf Katechismus, Kirchenlieder und Psalmen vermißten.

Die Herausgeber haben sich demgemäß bemüht, in der Neubearbeitung vor allem die beiden eben erwähnten Mängel zu beseitigen und besonders dadurch die wünschenswerte Einheit herzustellen, daß sie mit dem Texte der von Preuß ausgewählten biblischen Geschichten die sämtlichen Stoffe unsers lutherischen Katechismus sowohl, als auch die bekanntesten, gebräuchlichsten Kirchenlieder und Psalmen in Verbindung setzten. Auch sind, nach der Ordnung des vorliegenden Textes, die sämtlichen Sonntagsevangelien eingehend zur Sprache gekommen.

Wir haben uns außerdem bemüht, einen einfachen Pragmatismus, soweit namentlich die Volksschule sich auf ihn einlassen darf, sowie die damit im Zusammenhange stehende elementare (analytische) Disposition („Gliederung") deutlich herauszustellen. Die „Bemerkungen und Winke" sind nun in der Neubearbeitung so geordnet, daß die der ersten Gruppe, mit A bezeichnet, zumeist dem anschaulichen, lebendigen Erzählen, die der zweiten aber, mit B bezeichnet, zur Erweckung und Stärkung des gottseligen Wollens dienen sollen; die ersteren wenden sich vorwiegend an den Kopf, die letzteren ans Herz.

Die Unterzeichneten hatten auch im Sinne, bei jeder Geschichte eine Anzahl sog. „Kernfragen" hinzuzufügen; sie haben es aber unterlassen, einmal um den Preis des Büchleins nicht zu verteuern und sodann, weil eine solche Fragensammlung trefflicher Art in dem von dem Herausgeber des „Evangel. Schulblattes" verfaßten „Enchiridion" bereits vorliegt. Daß nicht sämtliche „Bemerkungen" unserer Arbeit bei der jedesmaligen Behandlung einer Geschichte zu verwenden sind, sondern eine den Schulbedürfnissen angemessene Auswahl zu treffen ist, dürfen wir erfahrenen Lehrern wohl nicht noch sagen. Dieses gilt namentlich auch von den Dispositionen einiger Sonntagsevangelien. Sie dürften manchem Lehrer erwünscht sein, um mit Hülfe derselben geförderte Schüler mit der gewöhnlichen Darstellungsweise von Predigten vertraut zu machen.

Ein Teil des von uns zusammengestellten Materials ist mehr für den gereifteren Standpunkt der Seminaristen und Lehrer bestimmt; er ist meistens in Parenthesen gegeben.

Königsberg i. Pr. d. 16. März 1883.

Lettau, Seminarlehrer.

Lackner, Prediger und Kreisschulinspektor.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Juni 1883.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Pflege des sympathetischen Gefühls in der Jugend.

Von E. Splittegarb, Lehrer an der Vorschule des Realgymnasiums in Elberfeld.

Motto: „Wenn ihr's nicht fühlt,
ihr werdet's nicht erjagen." (Goethe.)

Aus mehreren Landschaften Deutschlands und auch aus anderen Ländern Europas drangen im verflossenen Jahre mehr denn je erschütternde Nachrichten über große Verheerungen und andere Unglücksfälle, welche durch entfesselte Naturgewalten verursacht worden waren, zu uns. Wer vermochte die Klagelaute und Hülferufe der sonst glücklichen Bewohner dieser Gegenden zu zählen! Doch das Flehen war nicht vergeblich. Nicht nur aus allen Teilen und Volksschichten des deutschen Vaterlandes, sondern auch von auswärtigen hochherzigen Personen und Korporationen strömten Liebesgaben in reicher Fülle nach den Unglücksstätten, um zunächst der augenblicklichen Not abzuhelfen, dann aber auch den Unglücklichen in ihrem ferneren Fortkommen eine Stütze zu sein. Diesen Wohlthätigkeitssinn, dessen natürliche Basis das sympathetische Gefühl oder Mitgefühl bildet, dem deutschen Volke zu erhalten, bleibt eine wichtige Aufgabe der Jugenderzieher. Eine Besprechung des obigen Themas, das unseren Blick auf die Psychologie, Ethik und Pädagogik richtet, erscheint demnach recht zeitgemäß.

1. Psychologische Beleuchtung des sympathetischen Gefühls.

Das sympathetische Gefühl offenbart sich, wie alle Gefühle, als ein dunkler, subjektiver Seelenzustand, der sich nicht genau definieren, dessen Entstehung sich aber angeben läßt.

„Das Mitgefühl oder sympathetische Gefühl ist jenes Gefühl, welches entsteht bei der Wahrnehmung eines fremden Gefühls, und welches dem wahrgenommenen Gefühle dem Tone nach gleich ist," (Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie). Zwei Momente machen sich im Mitgefühl bemerklich: „1) die lebhafte Vergegenwärtigung dessen, was in der Seele des anderen vorgeht, und 2) das Entstehen eines gleichen oder ähnlichen Zustandes in uns selbst." (Nahlowsky, das Gefühlsleben.) Ursprüngliches Gefühl und nachgebildetes verhalten sich etwa zu einander wie Urbild und Abbild, wie Ruf und Echo. Das Mitgefühl ist daher fast durchgehends schwächer als das erste Gefühl, dessen Reflex es darstellt.

Dieses Moment hat Nahlowsky sogar in die Definition des sympathetischen Gefühls aufgenommen; er sagt: „Die sympathetischen Gefühle sind die unwillkürliche Nachbildung der Gemütszustände anderer und eine derartige Aneignung derselben, daß wir annäherungsweise dieselbe Lust (Freude) oder dasselbe Wehe (Leid) fühlen, das sich in jenen ausspricht."

Der psychologische Vorgang beim Mitgefühl läßt sich, so weit nicht alle Vergleiche hinken, am Telegraphen annähernd versinnlichen: Person A, die zuerst fühlt, gleicht der Station A, auf welcher die Depesche aufgegeben wird, während Person B, die mitfühlt, die Station B darstellt, nach welcher die Depesche befördert werden soll. Die sinnliche Wahrnehmung, durch deren Vermittelung das sympathetische Gefühl entsteht, entspricht dem Telegraphendrahte, der die Elektrizität fortleitet.

Das sympathetische Gefühl ist nicht mit dem Gefühl der Sympathie, das antipathetische nicht mit dem Gefühl der Antipathie zu verwechseln. „Unter Sympathie versteht man ein dunkles Gefühl des Angemutetseins von und Hingezogenwerdens zu einer fremden Persönlichkeit, vermöge des ersten flüchtigen Totaleindruckes, den deren gesamte Erscheinung auf uns macht." (Nahlowsky.) Vielleicht erinnert das Individuum durch gewisse Gesichtszüge, durch den Klang der Stimme, durch Haltung oder Manieren u. dergl. an andere uns werte Personen; vielleicht hat jenes Thal, das uns sympathisch berührt, eine Ähnlichkeit mit den Gefilden unserer Heimat. Oder in dem ganzen Wesen der Person liegt etwas, das in uns die dunkle Vermutung erzeugt, es scheine zwischen uns und ihr eine gewisse Wahlverwandtschaft in der Denk- und Gefühlsweise zu bestehen. — „Die Antipathie ist ein dunkles Gefühl des Angewidert- und Abgestoßenwerdens von einer fremden Persönlichkeit, schon vermöge ihrer äußeren Erscheinung" (Nahlowsky). Die fremde Person hat möglicherweise in dem Äußern etwas Analoges mit einer dritten Person, an die wir wegen ihres zweideutigen Charakters oder ihrer gegen uns feindlichen Gesinnung nur mit Widerwillen zurückdenken, welcher Widerwille sich sofort unbewußt auf die fremde Person überträgt. Oder wir fühlen aus ihrem ganzen Wesen einen gewissen Kontrast ihrer und unserer Denk- und Gesinnungsart heraus. — In der Sympathie und Antipathie übertragen wir unsere eigene Denk- und Gefühlsweise auf eine andere Person, während wir im sympathetischen Gefühl, in der Mitfreude und dem Mitleide, den fremden Gemütszustand auf uns überströmen lassen.

Die Entstehung des Mitgefühls nimmt folgenden Verlauf:

1) Der fremde Gefühlszustand muß sich durch äußere Zeichen zu erkennen geben, sich „verleiblichen" (Erdmann). Wie alle psychischen Vorgänge, so stellen sich auch die Gefühle durch „Bewegungen" äußerlich dar. An dem Ausdruck des Auges, an dem Klange der Stimme und am vollkommensten in der Sprache erkennt man leicht, ob Freude oder Leid die Seele bewegt; auch aus den Bewe-

gungen der anderen Leibesorgane, wie der Arme, der Beine, der Stirn u. s. w., kann man auf eine Steigerung oder Herabstimmung des Seelenlebens schließen.

2) Sodann ist zur Erweckung des sympathetischen Gefühls genaues Merken und richtiges Verständnis der vorhin erwähnten Verleiblichungen der Gefühle erforderlich. Diese Fähigkeit setzt ein entwickeltes Gemüt und vielfache Übung voraus. „Aber welche Übung, welcher Kennerblick gehört vollends dazu, diese wechselnden Zustände bloß aus ihren sinnlichen Reflexen an anderen zu erfassen, sie ihnen vom Antlitze abzulesen, den Bebungen ihrer Stimme, dem Gange ihrer Rede abzulauschen!" (Nahlowsky). Wie die Erfahrung lehrt, wirkt die lebhafte Schilderung fremder Leiden und Freuden durch dritte Personen weit intensiver, als die unmittelbare sinnliche Wahrnehmung derselben. „Der Ton der Rede in seiner mannigfaltigen Ausprägung wirkt sympathisch vom Herzen zum Herzen. Die Klagelaute, in denen Schmerz und Elend zu uns redet, erweckt unser Mitleid leichter, als der Anblick des Elendes. Kein Sinn ist so sehr Sinn des Gemüts, des Gefühls und der Sympathie wie das Gehör" (Dittes).

3) Die fremde Gefühlsäußerung muß in uns die Reproduktion ähnlicher Zustände und Erlebnisse veranlassen, damit wir die Lage des anderen Individuums zu verstehen imstande seien. „In fremde Empfindungszustände können wir uns nur mittelst unserer eigenen Empfindungszustände versetzen, also durch Reproduktion selbsterlebter Eindrücke und Affektionen. — Das leere Gemüt bleibt kalt und gleichgültig bei fremden Freuden und Leiden. Je reicher, vielseitiger und mächtiger aber das Empfindungsleben eines Menschen sich entwickelt hat, einer desto umfänglicheren und lebhafteren Teilnahme an fremdem Wohl und Wehe ist er fähig." (Dittes, Lehrbuch der Psychologie.)

4) Da bei Wahrnehmung fremder Freude nicht selten der Neid, fremden Leides die Schadenfreude entsteht, so ist zur Erzeugung des sympathetischen Gefühls unbedingt erforderlich, daß die in uns angeregten Vorstellungen unter sich in ein ähnliches Hemmungs- oder Förderungsverhältnis gelangen, wie in dem zuerst fühlenden Individuum. Das Mitgefühl resultiert wie alle Gefühle aus der Wechselwirkung unter den im Bewußtsein vorhandenen Vorstellungen.

Wenn nun in der Seele des zuerst Fühlenden die Vorstellungen sich in einem Förderungsverhältnis befinden, womit eine Lust verknüpft ist, so müssen sie in der Seele des Mitfühlenden in dasselbe Verhältnis treten, welches bei moralisch gesunder psychischer Organisation gleichfalls ein Wohlgefühl hervorruft. Hemmen sich aber dort die Vorstellungen, so muß dasselbe auch hier erfolgen. Sobald sich diese gleiche Wechselwirkung der Vorstellungen offenbart, sind auch ursprüngliches Gefühl und Mitgefühl dem Tone, d. h. der Förderung oder Herabstimmung der psychischen Lebensthätigkeit, nach übereinstimmend.

Die auf dem gezeichneten Wege in uns erfolgte Nachbildung fremder Lust

nennen wir Mitfreude, die Nachbildung fremden Wehes aber Mitleid. Das sind die beiden Arten des sympathetischen Gefühls.

Der Ton des ursprünglichen Gefühls kann aber auch in kontrastierendem Verhältnisse zu dem des Mitgefühls stehen. Zuweilen erweckt die Wahrnehmung fremder Freude in uns ein Unlustgefühl, das wir mit Neid bezeichnen, und die Vergegenwärtigung fremden Schmerzes ruft in uns ein Lustgefühl hervor, das wir Schadenfreude nennen. Diese Seelenzustände, die antipathetischen Gefühle, beruhen auf abnormen psychischen Verhältnissen. Sie entstehen, wenn „die Vorstellungen, die wir uns von dem Zustande des anderen machen, unrichtige sind, so daß wir dieselben nicht verstehen; oder wenn sich in uns der Wahrnehmung völlig entgegengesetzte Reproduktionen regen!" (Nahlowsky.) Lindner schildert ihre Entstehung folgendermaßen: „In das Mitgefühl mischt sich jedoch unwillkürlich die Reflexion auf den eigenen Zustand ein, welche mehr oder weniger hervortritt und das Mitgefühl zu einem gemischten Gefühle macht, indem sich dem Mitleid die Freude über die Unversehrtheit des eigenen Ichs, der Mitfreude die Betrübtheit über den eigenen minder glücklichen Zustand beigesellt. Treten diese begleitenden Gefühle in den Vordergrund, so können sie sogar das Mitgefühl ersticken und es in ein Gegengefühl (antipathetisches Gefühl) verwandeln!" — So kann die Wahrnehmung eines fremden Zustandes in verschiedenen Individuen höchst abweichende Gefühle hervorrufen. „Ein und derselbe Anblick läßt den einen kalt, erregt einem andern Grausen, einem dritten Ekel, einem vierten Schadenfreude, einem fünften wahrhaftes Mitgefühl." (Domrich.)

Nächst dem Tone des sympathetischen Gefühls kommt auch sein Inhalt in Betracht. Da dasselbe aber seinem Wesen nach ein dunkler, subjektiver Zustand ist, so muß es seinen Inhalt den Vorstellungen entlehnen, in denen es seinen Sitz hat. Dem Menschen können, wie die Psychologie lehrt, aus dem Umgange mit Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit und Religion die mannigfaltigsten Lust- und Unlustgefühle erwachsen. Bildet jemand diese in sich nach, so hat er sympathetische Gefühle, nämlich Abbilder der intellektuellen ästhetischen, moralischen oder religiösen Gefühle des zuerst Fühlenden. Aus dieser Überlegung geht hervor, daß das Mitgefühl zwar in die Sphäre der qualitativen Gefühle gehört, aber sich in den logischen Gliedbau derselben nirgends passend einfügen läßt. Ja, man könnte es sogar zu den sinnlichen Gefühlen zählen, weil es sich stets an eine sinnliche Wahrnehmung knüpft. Nahlowsky verweist deshalb die sympathetischen Gefühle in den Anhang zu den qualitativen Gefühlen. „Den niedern gehören sie insofern an, als sie in der Sinnlichkeit wurzeln; den höheren dagegen, indem dieselben fast unvermerkt in das sittliche Gefühl des Wohlwollens übergehen und dasselbe vorbereiten."

In dem sympathetischen Gefühl verknüpft der Mensch seinen Gemütszustand mit der Vorstellung anderer Wesen. Diese sind zunächst die lebenden oder verstorbenen Mitmenschen. Aber auch auf Tiere, Pflanzen, selbst auf leblose Dinge

kann sich sein Umfang erstrecken. Der Reiter sympathisiert mit dem Pferde, der Jäger mit dem Hunde, die Blumenliebhaberin mit den Blumen; mit der unorganischen Natur fühlt der Mensch nur mit, sofern er derselben eine Seele leiht. „Auch die Tiere sympathisieren unter einander; wenigstens haben sie Gefühle, die den sympathetischen sehr ähnlich sind. So z. B. nehmen sich die großen Affen der kleinen an rc." (Drbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie.)

Von hervorragender Bedeutung ist ferner die Stärke des sympathetischen Gefühls. Dieses zeigt an und für sich nicht die Lebhaftigkeit, die Intensität des ursprünglichen Gefühls; aber mancherlei Umstände können die Intensität des Mitgefühls erhöhen.

1) Das sympathetische Gefühl ist um so stärker, je gefühlvoller überhaupt ein gewisser Mensch von Natur aus ist, und eine je feinere Ausbildung durch Erziehung und Erlebnisse sein Gefühlsleben erlangt hat. „Die Jugend ist leichter als das Alter, das weibliche Geschlecht mehr als das männliche zum Mitgefühl gestimmt." (Drbal).

2) „Sodann übt hierauf einen entscheidenden Einfluß die Verwandtschaft der beiderseitigen Gedankenkreise und der analoge Kulturgrad dessen, der die Lust und das Leid ursprünglich fühlt, und der hieran teilnehmen soll; denn dies bedingt ja wesentlich das Verständnis." (Nahlowsky). Daher sympathisieren wir lebhafter mit Personen unseres eigenen Geschlechts; unter diesen wiederum stärker mit verwandten Individuen als mit fremden. „Ein Glück, das den eigenen Kindern oder nahen Verwandten oder guten Freunden begegnet, erregt die Mitfreude stärker, als das Glück uns fremder Personen. Dasselbe gilt auch von dem Mitleid." (Schütze). Den Altersgenossen, Landsleuten, Standesgenossen gegenüber haben wir stärkeres Mitgefühl, weil wir uns vollständiger in ihre Gemütslage versetzen können. Ferner ist die Stärke des sympathetischen Gefühls abhängig „von dem sittlichen Wert der glücklichen oder leidenden Person. Wir denken uns, es widerführe einer rechtschaffenen Person ein großes Glück, eine andere übel berüchtigte Person träfe dasselbe Glück, so würde sich unsere teilnehmende Freude doch nur dem rechtschaffenen Glücklichen zuwenden." (Schütze.) Größer ist unser Mitgefühl auch mit denjenigen, „die durchaus hülflos und schuldlos uns erscheinen, endlich auch mit denjenigen, die sich durch körperliche Schönheit, überhaupt durch eine wohlgefällige äußere Erscheinung auszeichnen." (Drbal.)

3) „Nicht minder wird das Mitgefühl dadurch gesteigert, je analogere Freuden und Leiden man bereits selbst erlebt hat." (Nahlowsky). Eine Mutter, die ihr geliebtes Kind durch den Tod verlor, wird den Schmerz einer anderen, die dasselbe Schicksal traf, mehr zu würdigen wissen und ein regeres Mitleid fühlen, als eine dritte Person. Die Wahrnehmung fremder Gemütszustände reproduziert die eigenen Erlebnisse.

4) Unter sonst gleichen Umständen erregt die lebhaftere Phantasie das innigere Mitgefühl; denn eine lebhafte Phantasie vermag den Zustand, in dem sich der andere befindet, leichter nachzubilden.

Gehemmt wird die lebhaftere Ausprägung des sympathetischen Gefühls:

1) durch den völligen Mangel an Phantasie; denn Menschen dieser Art denken sich nicht leicht in die Gemütszustände anderer hinein; kein Ereignis wirkt tief auf sie;

2) durch den eingewurzelten Egoismus. Der verstockte Egoist richtet seine Aufmerksamkeit nur auf das eigene Wohl und Wehe; fremdes Glück und Unglück findet in seinem engherzigen Gemüte keinen Widerhall.

Er denkt bei den Leiden anderer: „Gut, daß michs nicht traf!" und bei der Freude anderer: „Was hab denn ich davon?"

3) durch die große Verschiedenheit der Gedankenkreise und des Kulturgrades zweier Individuen. Je weiter ihre Gedankenkreise aus einander liegen, desto mehr ist ja das Verständnis erschwert. Solche Verhältnisse bieten dar „der Reiche und der Arme; der Sklavenhändler und der Neger; der Einheimische und der Fremde; der feudale Adel und der Bürger ꝛc." (Drbal);

4) durch die Antipathie, die man gegen ein anderes Individuum hegt, und noch mehr durch den Haß. Dieser ruft sogar die antipathetischen Gefühle leicht hervor. „So haben manche, namentlich rohe Menschen und Kinder eine Antipathie gegen gewisse Tiere; z. B. Frösche, Eidechsen, Schlangen, Spinnen ꝛc., töten dieselben, wo sie sie finden und sehen sogar mit Vergnügen den Zuckungen des sterbenden Tieres zu." (Drbal).

2. Ethische Bedeutung des sympathetischen Gefühls.

Das sympathetische Gefühl hat für das menschliche Leben eine große Bedeutung. Droht das Selbstgefühl, den Menschen zu isolieren, so führt das Sympathisieren verwandter Seelen zahlreiche Verbindungen unter den Menschen herbei. Gemeinsame Leiden und Freuden schlingen um die Menschen ein vereinigendes Band. „Die sympathischen (sympathetischen) Gefühle samt ihren Ausartungen sind die Bande aller Freundschaften und Gesellungen, der guten wie der schlimmen, des gemütlichen Familien- und Umgangslebens, des treuen Zusammenstehens der Landsleute, der Glaubens-, der Standes- und Berufsgenossen, der Spiel- und Zechbrüderschaften, der politischen und litterarischen Cliquen, der Diebesgesellschaften ꝛc." (Dittes). „Gemeinsame Freuden und Leiden können ein ganzes Volk innig vereinen, können die Gefühle brüderlicher Zusammengehörigkeit so stark erregen, daß alle für einen und einer für alle zu stehen bereit sind. Wir erinnern hier nur an die Zeit der Freiheitskriege — an das Kriegsjahr 1870." (Schütze.) Das Mitgefühl erweist sich somit als ein wichtiges

Band der sittlichen Gemeinschaften, der Familie, der Gemeinde, des Staates und der Kirche.

Sodann dient das sympathetische Gefühl dazu, uns das Leben zu verschönern und sein Herbes zu versüßen. Erstlich vermehrt es unsere Freuden dadurch, daß wir uns die Freuden eines zweiten aneignen und dieselben mit genießen. Ferner „aber, wenn wir selber die Glücklichen sind und andere sich mit uns freuen, dann bringt der Reflex der eigenen Lust, die sich im anderen wiederspiegelt, uns das eigene Glück nur noch lebhafter zum Bewußtsein.“ (Nahlowsky.) Das Mitgefühl sänftigt aber auch unsere Leiden. „Hat uns ein Kummer getroffen, und es findet sich ein zweites Wesen, das mit uns fühlt, so ist uns, als hätte es einen Teil der Bürde von uns genommen. Schon die bloße Teilnahme (abgesehen von dem tröstlichen Zuspruche und faktischer Hülfe) ist für uns eine Art Erleichterung.“ (Nahlowsky.) Diese Bedeutung des Mitgefühls charakterisiert Tiedge sehr schön mit folgenden Worten:

„Sei fröhlich oder leide,
Das Herz bedarf ein zweites Herz.
Geteilte Freude ist doppelt Freude,
Geteilter Schmerz nur halber Schmerz.“

Besonderes Interesse erweckt die Erfahrung, daß die Menschen zum Mitleid aufgelegter sind als zur Mitfreude. Das Mitleid fordert bloß Freisein von Stumpfsinn. Das Leid, den Schmerz, das Unglück des anderen begehrt man nicht für sich; denn nach Aristoteles bemitleidet der Mensch in der Regel an anderen dasjenige, was er für sich selbst befürchtet. Der Mensch vermißt also nichts und findet sich sogleich imstande, den fremden Zustand ganz auf sich wirken zu lassen. — „Die Mitfreude dagegen ist geistiger und setzt schon eine Art hingebender Gesinnung, einen gewissen Grad von Wohlwollen oder mindestens ein völlig harmloses Gemüt voraus.“ (Nahlowsky.) „Mitfreude ist das Zeichen eines edlen, über niedrige Neigungen erhabenen Gemütes.“ (Lindner.) „Zum Mitleiden genügt ein Mensch; zur Mitfreude gehört ein Engel.“ (J. Paul.) Daß es den Menschen schwer wird, sich mit anderen zu freuen, zeigt auch Christus in dem Gleichnis „von den Arbeitern im Weinberge.“ (Matth. 20.) Ebenso betont der Kirchenvater Chrysostomus, daß die Mitfreude ein „viel weiseres Herz“ verlange als das Mitleid; denn dieses „vollbringt wohl die Natur von selbst, und so ganz von Stein ist wohl niemand, daß er den Unglücklichen nicht beweine.“

Endlich ist das sympathetische Gefühl der natürliche Antrieb und Wegweiser der edelsten und reinsten Willenseigenschaft, des Wohlwollens. Dieses beschreibt Nahlowsky sehr schön in folgenden Worten: „Sie, (die Idee des Wohlwollens) zeigt sich da verwirklicht, wo jemand ohne alle egoistische Nebenrücksicht, ja sogar mit Aufopferung seiner selbst, sich dem Wohle seines Nebenmenschen widmet, Unheil von ihm abzuwehren, und was für ihn ersprießlich dünkt, ihm

zuzuwenden sucht.“ Derselbe Autor sagt ferner: „Sie ist die Charis des Lebens und könnte auch Idee der Humanität oder der reinen Nächstenliebe heißen.“ Über die innige Beziehung zwischen Mitgefühl und Wohlwollen giebt die Psychologie hinreichende Auskunft. Die in der Seele wirkenden Kräfte sind die Vorstellungen. „Das Gefühl und Streben bezeichnet nur besondere Modifikationen, die sich mit den Vorstellungen bei ihrem Zusammentreffen im Bewußtsein ereignen.“ (Nahlowsky.) Die Gefühle und Willensakte resultieren somit aus den Vorstellungen, sind also ihrer Entstehung nach nichts außer oder neben den Vorstellungen Bestehendes. Das Gefühl steht in der Mitte zwischen Vorstellen und Streben. „Selber in den Vorstellungen wurzelnd oder doch wenigstens durch die Form des Gedankenlaufes erzeugt, treiben die Gefühle ihrerseits wieder vielfache Strebungen hervor, die sie sodann zugleich als deren Satelliten begleiten.“ (Nahlowsky.) Darnach geht in der Seele zuerst ein Vorstellen vor sich; hieran reiht sich das Gefühl, worauf das Wollen folgt. Auch das sympathetische Gefühl resultiert aus dem Vorstellen eines Gedankenkomplexes und veranlaßt ein Streben, das seinen äußeren Ausdruck und seine sichtbare Gestalt in dem reinen Wohlwollen findet. Mitgefühl und Wohlwollen verhalten sich wie Wurzel und Baum, Quelle und Fluß, Ursache und Wirkung.

Wie die Seele zu der Erkenntnis gelangt, daß es sich beim sympathetischen Gefühl nicht um die eigene, sondern um fremde Wohlfahrt und Glückseligkeit handelt, läßt sich in folgender Weise verdeutlichen. Die sympathetischen Gefühle sind an sich nur Gefühlsverdoppelungen, denn was ein anderer vor uns fühlte, fühlen wir ihm nach, aber so, daß wir anfänglich zwischen ihm und uns nicht unterscheiden, sondern sein Zustand unvermerkt der unsere wird. Mancherlei Nebenumstände, welche die unwillkürliche Erregung begleiten, veranlassen in uns jedoch das Nachdenken über den Ursprung und führen so zu der Entdeckung, daß unser Gefühl nur bloßer Reflex eines fremden sei, daß es sich nicht um unser, sondern um fremdes Wohl und Wehe handelt. Bemühen wir uns nach dieser Erkenntnis dennoch, dem anderen die Lust zu erhalten, das Leid abzuwenden oder wenigstens nach Thunlichkeit zu mildern, so ist das eigentliche Wohlwollen vorhanden; denn es widmet sich ein Wille dem Wohle eines zweiten. „Das Mitgefühl hatte bei jenem ganzen Prozeß das wesentliche Verdienst, dem Wohlwollen als Wecker gedient, den fremden Zustand aufgedeckt und so gewissermaßen dem Wohlwollen den Weg seiner Bethätigung gewiesen zu haben.“ (Nahlowsky.)*)

Das aus dieser lauteren Quelle stammende Wohlwollen unterscheidet sich bald von den thätigen Erweisungen, welche äußerlich zwar als Wohlthaten erscheinen, in der That aber einen anderen Grund haben. Oft helfen die Menschen nämlich aus Verschwendung, aus bloßer Weichherzigkeit, aus Eitelkeit, aus Rücksicht auf

*) Vgl. auch: Dörpfeld, „Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule,“ S. 59—61.

Belohnung, aus Ehrgeiz. Sie fürchten, daß sie durch ihre Hartherzigkeit sich einen üblen Namen in der Welt zuziehen möchten; zuweilen wollen sie wohl auch die Freude genießen, daß man ihre Liebe und Barmherzigkeit sowohl bei ihrem Leben, als auch nach ihrem Tode zu ihren Tugenden setzen mögen. Das reine Wohlwollen dagegen hilft, getrieben von wahrem Mitgefühl, nicht nur gern und willig, sondern auch in der rechten Weise und ohne Aufhören. Es reicht dem Hungrigen Brot, nicht Geld, weil dieses auch zu unrechten Zwecken verwertet werden könnte; den Nackenden bekleidet es 2c. Es ist unermüdlich thätig, die Wohlfahrt der Mitmenschen zu erhöhen, die Welt zu einer Wohnung der Zufriedenheit zu machen. Wie es dem Unglücklichen nicht nur in der Gegenwart Hülfe bringt, sondern auch für die Sicherstellung seiner Zukunft sorgt, zeigt Christus sehr schön in dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter. (Lukas 10). Es steigert sich auch „von der allgemeinen Aufmerksamkeit auf das, was des anderen ist, und von der im kleinen treuen Dienstfertigkeit nicht allein bis zu der entbehrenden, sparenden Mildthätigkeit, sondern auch bis zum Wagnis alles Eigenen zur Rettung des Nächsten.“ (Nitzsch, System der christlichen Lehre.) Dieses Wohlwollen soll ein Strebepfeiler des gesamten sittlichen Lebens des Einzelnen wie der Gesellschaft sein.

Bei allen Erweisungen des reinen Wohlwollens ist das sympathetische Gefühl nicht nur Wecker und Wegweiser, sondern auch steter Begleiter und Gradmesser; denn jedes befriedigte Streben pflegt Lustgefühle, jedes unbefriedigte aber Unlustgefühle im Gefolge zu haben. In dieser Einrichtung besitzt die Seele ein vortreffliches Thermometer. Mit dem Baume wächst auch die Wurzel. Je mehr das Wohlwollen sich steigert, desto intensiver wird auch das Mitgefühl. Damit hängt auch zusammen, was Schneider in der Encyklopädie von Schmid sagt: „Es ist ein eigentümlicher Zug des menschlichen Herzens, daß wir den mehr lieben, dem wir gutes gethan, als von dem wir es empfangen haben.“

Wie schön die vorstehenden Ausführungen auch klingen mögen, so beweist doch die Geschichte, daß die auf dem natürlichen Wege, nämlich durch Pflege des sympathetischen Gefühls erzeugte Nächstenliebe nicht hinreichende Stärke und Dauer hat, um alle Lebensverhältnisse, einem Sauerteige gleich, zu durchdringen, um die Welt zu einem neuen Eden zu machen. „Das alte Heidentum hat es nirgends zu einer freien, Staat, Gemeinde und Haus durchdringenden Wohlthätigkeit gebracht; einzelne Erweisungen derselben konnten ihren Mangel an anderen Stellen nur schärfer hervorheben. Die mosaischen Gesetze bezeugen, daß ein Wissen von der vollen Nächstenliebe bei den Juden vorhanden war, aber die Sitte nicht durchdrang; das moderne Heidentum endlich hat den schreiendsten Kontrast dargestellt, da es gleichzeitig die Menschenrechte verkündigte und die Guillotine errichtete.“ (Schneider a. a. O.) Die echte Nächstenliebe muß daher einen noch mächtigeren Antrieb und Regulator haben.

Dieser liegt in dem Christentum, welches gebietend, ermahnend und lockend seine Bekenner zur barmherzigen Hülfeleistung anregt. An seiner Spitze enthält es neben der Forderung der Gottesliebe das Gebot: „Du sollst deinen Nächsten lieben als dich selbst!“ Die Nächstenliebe aber schließt Mitgefühl und Barmherzigkeit in sich. „Darum seid barmherzig, wie auch euer Vater barmherzig ist,“ spricht der Heiland in der Bergpredigt (Lukas 6, 36). „Freuet euch mit den Fröhlichen, und weinet mit den Weinenden.“ (Römer 12, 15.) Wiederholt finden wir Lukas 15 die Aufforderung: „Freuet euch mit mir!“ Andererseits preist das Evangelium die Barmherzigen selig und sucht auf diesem Wege zu letzterer Tugend zu reizen. „Selig sind die Barmherzigen; denn sie werden Barmherzigkeit erlangen.“ (Matth. 5, 7.) In ernstem Tone weist es sodann auf die einstige Vergeltung am jüngsten Tage hin, an welchem der Herr die Menschen nicht nach dem richten wird, was sie für sich geschafft, sondern was sie den Mitmenschen gethan haben. „Was ihr gethan habt einem unter meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir gethan“ (Matth. 25, 40).

Hat sich bei einem Christen das: „Du sollst!“ in ein: „Ich will!“ verwandelt, ist eine vollständige Sinnesänderung bei ihm eingetreten, so liegt in diesem neuen Lebensverhältnis der kräftigste und nachhaltigste Antrieb zur Mildthätigkeit. Ist Gott der Vater aller Menschen, so sind alle wie Brüder unter einander verbunden. Daraus erwächst die Barmherzigkeit; denn es ist gegen die Ordnung der Weisheit und gegen die Regungen der Natur, die Schmerzen und Trübsale derer, die aus einem Blute mit uns entsprossen, einen Vater, einerlei Rechte haben, mit trockenen Augen und unbeweglichen Herzen anzusehen. Darf sich der Christ als Glied an dem Leibe betrachten, dessen Haupt Christus ist, so wird er sein Mitgefühl zu geeigneter Zeit schon bethätigen. „Und so ein Glied leidet, so leiden alle Glieder mit, und so ein Glied wird herrlich gehalten, so freuen sich alle Glieder mit.“ (1 Kor. 12, 26.) Welche der Geist Gottes treibet, die erweisen auch Nächstenliebe, welche alle Menschen ohne Unterschied der Nationalität, der Religion, des Geschlechtes und Standes umfaßt, welche sich vorzugsweise den Elenden und Hülfsbedürftigen, den Armen, Kranken, Verlassenen, Witwen und Waisen zuwendet. — Die wahre Barmherzigkeit nimmt sich des Unglücks, das den Seelen der Menschen begegnet, eben so liebreich und eifrig an, als der Leiden, die den Leib und die äußerlichen Umstände desselben angehen. Sie bietet den Armen, Kranken, Verfolgten, Gefallenen die Hand; allein sie ist eben so emsig und fleißig, der Unwissenheit, der Bosheit, der Gottlosigkeit, der Faulheit, die fruchtbare Quellen unzähliger Unglücke und Plagen sind, zu wehren. Ein Kind, das ohne Zucht und Unterweisung aufwächst, ein Müssiggänger, der in der Armut läuft, ein junger Unverständiger, der ohne Bedachtsamkeit und Ordnung dahinfährt, macht ihr eben so viel Unlust und Mühe, als ein Blinder, Tauber, Stummer und Gichtbrüchiger. So war Jesus gesinnt; er heilete die

Leiber und Geister. So machten es die Apostel, die mit gleichem Eifer gegen den Unglauben, die Unwissenheit und Sünde, wie gegen den Mangel und die irdische Not der Menschen arbeiteten. Den aufrichtigen Christen treibt der Vorsatz, andere so zu lieben, wie er selbst von Gott und seinem Heilande geliebet worden. (Nach v. Mosheim.)

Das Bild dieser aus dem lebendigen Glauben an Jesum Christum hervorgehenden Samariterliebe schwebt wohl auch Drbal vor, wenn er das reine Wohlwollen folgendermaßen definiert: „Unter Wohlwollen verstehen wir jene uninteressierte, hülfbereite Teilnahme, die nicht nur nicht des Lohnes wartet, sondern nicht einmal Dank begehrt, und wo sie nicht helfen kann, den Hülfsbedürftigen, zu dem sie nicht durch bloße Sympathie hingezogen wird, da er selbst ihr Feind oder der Wohlthat unwürdig sein kann, wenigstens mit ihren Wünschen begleitet.“ Eine weitere Beschreibung dieser Nächstenliebe finden wir 1 Kor. 13; Joh. 13, 34—35; Matth. 5, 44—46.

Wenngleich die aus dem Christentum stammende Nächstenliebe viel intensiver, umfangreicher und durchgreifender wirkt als das aus der Pflege des sympathetischen Gefühls erwachsene Wohlwollen, so darf man letzteres doch keineswegs gering veranschlagen. Nicht selten fließt die Wohlthätigkeit aus beiden Quellen, aus dem religiösen Bewußtsein und der natürlichen sympathetischen Anlage, und stiftet dann um so größeren Segen. Erfahrungsmäßig tragen viele Menschen den Namen „Christen“, lassen sich aber vom Geiste Gottes nicht treiben. Bei diesen freue man sich im Interesse des Samariterwerkes schon hoch über die reine Menschenliebe, die aus der natürlichen Disposition der Seele zum Mitgefühl entspringt.

(Schluß folgt.)

Neue kritische Stimmen über die „Leidensgeschichte.“

Vom Herausgeber.

Wie die Leser wissen, befolge ich die sonst wenig übliche Maxime, ihnen gerade die abfälligen Voten über jenes Buch anzusagen. Seit der letzten Mitteilung (in Heft 2 u. 3) sind mir ihrer vier zu Gesicht gekommen. In einem Falle nennt sich der Verf. einen „praktischen Schulmann“; ob er nun, worauf es hier doch vornehmlich ankäme, ein Volksschullehrer ist, oder aber ein Seminarlehrer oder ein Gymnasiallehrer u. s. w., findet er nicht für opportun, zu verraten. Die drei andern Artikel stammen aus theologischer Feder.

Drei dieser Voten, darunter auch die des sog. „praktischen Schulmannes“ sind sämtlich erschienen in der „Ev.-luth. Kirchenzeitung“ zu Leipzig. Gewöhnlich wird sie die Luthardtsche Kirchenzeitung genannt, obwohl auf dem Titel nur der Verleger als verantwortlicher Herausgeber angegeben ist. Die Schreiber jener

drei Artikel halten sich gleichfalls im Dunkeln. Ein sonderbares Ding um all diese Anonymität, — zumal in einem Kirchenblatte.

Das vierte Votum, von Stadtschulinspektor Dr. Boodstein, ist erschienen in Kehrs „Pädagog. Blättern."

Wir wollen jetzt die vier Voten der Reihe nach mit einigen Worten signalisieren, um die Leser anzureizen, sich näher damit bekannt zu machen.

1.

Die erste Recension, überschrieben: „die geistliche Schulinspektion" (aus Preußen), findet sich in Nr. 3 u. 4 der genannten Kirchenzeitung. Auf das Äußere gesehen, kann man ihr die Anerkennung nicht versagen, daß sie sich von allen gegnerischen Stimmen, die mir bis jetzt zu Gesicht gekommen sind, in mehrfacher Beziehung vorteilhaft auszeichnet. Vorab schon dadurch, daß sie ihr Thema mit einer gewissen Ausführlichkeit behandelt, da demselben zwei ziemlich umfassende Artikel gewidmet werden. Wie sehr sticht diese aufgewendete Mühe ab — z. B. gegen die Recension in „Schule und Haus" von Spieker, welche das Buch mit einem einzigen Satze abfertigt, oder gegen die paar hingeworfenen Behauptungsurteile des Hrn. Pfarrers Röck, und gegen die in dem gleichen puren Behauptungsstile gehaltene Recension des Hrn. Schulinspektors Dr. Boodstein (s. unter 4). Zum andern macht jene Recension im ganzen den Eindruck, daß der Verf. das Buch wirklich gelesen habe, was sich von den übrigen gegnerischen Recensenten leider nicht immer sagen läßt, da man ihnen aus ihren eigenen Worten — wofern sie nämlich nicht das Schweigen für das klügste halten — beweisen kann, daß sie das Buch in den betreffenden Partien nicht gelesen haben. Zum dritten darf hervorgehoben werden, daß die Darstellung dem Tone nach meistens höflich-ruhig und sachlich ist. Viertens endlich macht der Hr. Recensent hie und da bestimmte Koncessionen, die, wenn sie auch an und für sich nicht viel bedeuten, doch im Vergleich zu dem starren Konservatismus der übrigen Votanten gemerkt zu werden verdienen. So räumt er z. B. ein: „es sei unbestreitbar, daß sich die Schulaufsicht von seiten des Staates und der Kirche auch anders ordnen ließe, als sie gegenwärtig geordnet ist;" — ferner: „daß nur ein Pharisäer den Lehrern daraus einen sittlichen Vorwurf machen könne, wenn sie nach äußerer Hebung ihres Standes trachten;" — weiter: daß, wenn das Verhältnis der Kirche zum Schulwesen in gewissen anderen Beziehungen zweckmäßiger geordnet würde, dann „die Frage, ob die geistliche Schulinspektion (der beiden unteren Instanzen) festgehalten werde oder nicht, nur eine Frage zweiten oder dritten Ranges sei;" — überdies erkennt er die Berechtigung des Hauptlehreramtes und eine Vertretung des Schulamtes im Lokal-Schulvorstande an.

So weit hat es also den Anschein, als ob wir einen Vertreter der Kirche vor uns hätten, mit dem sich vom Standpunkte des Schulamtes aus mit einiger Hoffnung auf schließliche Verständigung weiter verhandeln ließe.

Sehen wir nun den Inhalt der Recension näher an, dann darf ich freilich nicht verschweigen, daß die Hoffnung auf eine mögliche Verständigung nicht etwa nur stark herabgestimmt, sondern geradezu vernichtet wird.

Vorab sind schon die Differenzen in den beiderseitigen Ansichten gar zu groß; denn im Kern der Streitfrage koncediert der Hr. Verf. eigentlich nur die zwei bereits genannten Reformen: Einrichtung des Hauptlehreramtes und Vertretung des Schulamts im Lokal-Schulvorstande. Das Hauptlehreramt hat jedoch hier am Niederrhein und in einigen andern Landschaften schon von jeher bestanden; und die zweite Berechtigung besteht an manchen Orten (z. B. in Barmen) und in verschiedenen Gegenden ebenfalls schon seit längerer Zeit. Wenn daher nicht jemand für den Lehrerstand auftritt, der noch deutlicher und überzeugender zu reden versteht als die „Leidensgeschichte", und dazu die Mühe nicht scheut, noch „breiter und umständlicher" zu demonstrieren, als es dort geschehen ist: dann läßt sich nicht absehen, wie die Kluft zwischen den Wünschen des Lehrerstandes und den Ansichten des Recensenten überbrückt werden soll. Indessen bilden die Differenzen nicht einmal das Haupthindernis der Verständigung. Das Haupthindernis liegt anderswo. Es tritt zu Tage in einem bestimmten Manko der Recension, und dieses Manko ist so eigentümlicher Art, daß man es an dieser Stelle, bei einem Geistlichen und in einem äußerlich so achtbar aussehenden Skriptum, nicht erwarten sollte. Ich werde dieses Gebrechen kenntlich machen. Wie dann der Leser dasselbe bezeichnen will, bleibe ihm überlassen. Mir liegt nur ob, zu referieren, nicht zu urteilen.

Zunächst muß ich zur Orientierung vorausschicken, wie der Hr. Verf. seinen Aufsatz disponiert, damit die Leser wissen, an welcher Stelle das betreffende Manko zu suchen ist. Er teilt nämlich die in den 7 Thesen wider die hergebrachte Schulaufsichtsordnung enthaltenen Klagepunkte — es sind ihrer nach richtiger Zählung gerade ein Dutzend — in 3 Gruppen. Nach der Einleitung heißt es nun: „Was Dörpfeld gegen die geistliche Schulinspektion*) vorbringt, läßt sich in 3 Sätze zusammenfassen:

1) den Geistlichen fehlt die genügende Fachbildung;

---

*) Bekanntlich sage ich konstant: „hergebrachte Schulinspektion," nicht „geistliche" und zwar letzteres deshalb nicht, weil — — nun, weil es nicht richtig gesagt sein würde; denn seit dem Falkschen Schulaufsichtsgesetze haben sich neben den Geistlichen auch noch andere privilegierte Kandidaten für die Schulinspektion gemeldet. Hätte nun die „Leidensgeschichte" bloß von „geistlicher Schulinspektion" gesprochen, so würden jene andern Privilegierten, die gleichfalls dem Volksschullehrerstande Luft und Licht zum Wachstum beeinträchtigen, unbelästigt geblieben sein. Daß man mir die Beschränktheit zutraut, einen solchen albernen logischen Fehler begehen zu können, glaube ich in der That nicht verdient zu haben. Wenn dagegen die Geistlichen in ihren kritischen Artikeln gewöhnlich diesen logischen lapsus begehen und somit auch vom Standpunkte ihres eigenen Interesses falsch operieren: so mögen sie das selber verantworten.

2) die geistliche anstatt der fachmännischen Schulinspektion involviert ein großes und schweres Unrecht gegen die Lehrer, deren Berufsehre und Standesrechte, ja deren ganze sociale Stellung und sittliche Haltung sie gefährdet;

3) die geistliche Schulinspektion schädigt aber nicht nur Schule und Lehrer, sondern auch die Kirche, sofern sie die Lehrer in eine schiefe Stellung zur Kirche bringt, z. B. in der Simultanschulbewegung." —

Nach dieser Dreiteilung ist daher die Recension disponiert. — Nebenbei möchte ich mir erlauben, die Leser auf etwas aufmerksam zu machen, was ihnen vielleicht nützlich sein kann. Meines Erachtens hätte der Hr. Verf. sowohl im Interesse seines Standpunktes wie im Interesse der Wahrheit und Verständigung besser gethan, Schritt vor Schritt die bekannten 7 Thesen zu besprechen. Allerdings lassen sich die darin enthaltenen 12 Klagepunkte gruppieren, nämlich nach dem Gesichtspunkte (principium divisionis): welche der verschiedenen korporativen Schulinteressenten durch die angegebenen Übelstände direkt zu Schaden kommen, — (direkt, denn indirekt sind sie selbstverständlich in jedem einzelnen Falle beteiligt). Darnach würden dann 5 Gruppen der Übelstände sich ergeben: 1) solche, welche das Schulregiment schädigen (z. B. These 1); 2) solche, welche die Schulgemeinde (Kinder u. s. w.) schädigen; 3) solche, welche die bürgerliche Gemeinde schädigen; 4) solche, welche die Kirche schädigen; und 5) solche, welche den Lehrerstand schädigen, und letzteres thun sie eben alle. Eine Betrachtung der Klagepunkte nach dieser Disposition würde gewiß recht nützlich sein. Die Einteilung des Hrn. Recensenten leidet aber an einem groben logischen Fehler, wodurch dann seine Untersuchung an der fehlerhaften Stelle zu seinem eigenen Schaden schon von vornherein vom rechten Wege abgelenkt wird. Sein zweiter Teil (Unrechtleiden des Lehrerstandes) und sein dritter Teil (Schädigung der Kirche) sind, wie man sieht, nach dem vorhin genannten richtigen Einteilungsprincip gegriffen; nur ist das Princip nicht durchgeführt, denn die übrigen korporativen Schulinteressenten werden nicht berücksichtigt. An ihrer Statt tritt nun im ersten Teile ein Gedanke auf, der nach einem ganz andern Einteilungsgrunde konzipiert ist: hier wird nämlich nicht von Schädigungen und den davon betroffenen Interessenten geredet, sondern von der Ursache gewisser Schädigungen (von der mangelhaften pädagogischen Ausrüstung der Geistlichen), um zu erörtern, ob denn diese Ursache wirklich vorhanden resp. so schlimm sei, daß um deswillen die geistliche Schulaufsicht abgeschafft werden müsse. — Wie zu sehen, liegt hier ein recht starker logischer lapsus vor; denn die Regel, daß bei einer Einteilung ein und derselbe Einteilungsgrund festgehalten werden muß, rechnet man doch wohl zu den elementaren Forderungen der Logik. — Interessant dürfte noch sein und merkenswert, daß dem Recensenten jene Betrachtung im ersten Teile, die unlogischerweise an die verkehrte Stelle geraten ist, gerade am allermeisten am Herzen zu liegen scheint, da er ihr weit mehr Raum widmet als jedem der beiden andern Teile.

Zur sachlichen Orientierung über jenen ersten Teil der Recension sei noch dies bemerkt. In meinem Buche spielt bekanntlich die Frage von der pädag. Qualifikation der Geistlichen nur eine sehr untergeordnete und dazu scharf umgrenzte Rolle, — woran schon bei den früher erwähnten Recensionen erinnert wurde. So thöricht würde ich schon in meinen jüngern Jahren nicht gewesen sein, mich dahin verlocken zu lassen, mit den Geistlichen insgesamt über ihre pädagog. Ausrüstung zu disputieren, resp. ein persönliches Urteil darüber zu fällen, wie viele diese Ausrüstung besäßen und wie viele nicht, und was und wie viel in diesen letzteren Fällen daran fehle. Was in der „Leidensgeschichte" über diesen Punkt behauptet wird, beschränkt sich lediglich und streng auf das, was namhafte theologische oder pädagogische Autoritäten (Landfermann, Zahn, Ziller, Frick u. a.) darüber gesagt, und was viele Geistliche (wozu auch der obige Rec. gehört) selber eingeräumt haben, und was sich aus der notorischen Vernachlässigung der pädagogischen Wissenschaft auf den Universitäten erschließen läßt. Mit diesen notorischen Thatsachen hätte es also der Kritiker zu thun gehabt, nicht mit einem subjektiven Urteile meinerseits. Wenn nun die „Leidensgeschichte" aus diesen Thatsachen schädliche Folgen ableitet, so geschieht dies bekanntlich wieder stets in der scharf begrenzten (hypothetischen) und darum unanfechtbaren Form: wo und soweit bei den inspizierenden Geistlichen an der pädagogischen Qualifikation etwas fehle, da habe das die und die schädigenden Folgen für die betreffenden Lehrer, Schulen u. s. w. Endlich wird von mir behauptet: wer im Schulwesen ein technisches Aufsichtsamt beanspruche, der müsse, wenn sein Anspruch für legitim anerkannt sein wolle, auch die betreffenden technischen Examina absolviert haben, da dies ja auch in allen andern Branchen gelte. Hätte nun der Hr. Rec. diese scharf umgrenzte Position meines Buches in dieser ihm so sehr anliegenden Specialfrage beachtet, so würde er sich haben sagen müssen, daß alles, was er im ersten Teile seines Artikels vorbringt, diese Position nicht trifft, mithin mich gar nichts angeht — mit Ausnahme etwa des Geständnisses: „wir stehen unsererseits nicht an, zuzugeben, daß es auch untüchtige geistliche Schulinspektoren giebt, ja wir geben zu, daß es hie und da um die schulmännische Bildung der Geistlichen in der That nicht so bestellt ist, wie es (um ihres eignen Amtes willen) sein sollte." War ihm aber daran gelegen, diese lästige Streitfrage ein für allemal aus der Welt zu schaffen, so brauchte er ja nur kategorisch zu fordern, daß alle Geistlichen, welche einen technischen Schulinspektionsposten wünschen, dieselbigen Examina absolvieren sollten, welche auch die Volksschullehrer für diese Posten absolvieren müssen; denn wo das geschähe, da würden dann alle Zweifel an der pädagogischen Bildung dieser Geistlichen beseitigt sein. Freilich wäre damit für diese Geistlichen vorab bloß die Berechtigung gegeben, bei der Besetzung der Schulinspektionsposten legitim mit konkurrieren zu können; nicht aber würde schon ausgemacht sein, daß sie jetzt auch in erster Linie berücksichtigt werden müßten. Einmal nicht, weil

ja auch die höhern Lehrer und Volksschullehrer, sofern sie die ordnungsmäßigen Examina absolviert haben, jedenfalls mit der gleichen Berechtigung konkurrieren. Zum andern aber, weil unsererseits behauptet werden muß, daß dann gerade die mitkonkurrierenden Volksschullehrer es sind, welche in erster Linie berücksichtigt zu werden verdienen. Und das aus vielen, vielen Gründen, von denen hier einige angedeutet seien. Erstlich gewinnt das Schulregiment mehr Fühlung mit den Lehrern, wenn ihre nächsten Vorgesetzten Standesgenossen sind (These 1). Zum andern darf vorausgesetzt werden, daß die aus dem Volksschuldienst hervorgegangenen Schulinspektoren hinsichtlich der Schulpraxis in der Regel die kundigeren sind. Drittens: wenn in den nächsten technischen Aufsichtsstellen nicht Standesgenossen der Lehrer stehen, so entbehren die letzteren — nach natürlicher Voraussetzung — die wünschenswerte Vertretung ihrer persönlichen und Standesinteressen (These 3). Zum vierten gebührt den konkurrierenden Volksschullehrern, weil sie in ihrer Branche von unten auf gedient haben, auch aus moralischem Gesichtspunkte der nächste Anspruch auf jene Aufsichtsstellen. Fünftens wird der Volksschullehrerstand dadurch, daß Personen aus andern Stellen sich in jene Posten eindrängen, in seinen Avancementsrechten beeinträchtigt, was dann sechstens die weitere Folge hat, daß sein Fortbildungsstreben gelähmt wird. Siebentens speciell hinsichtlich der Lokalaufsicht: dem Inhaber einer Schulstelle resp. Hauptlehrer gebührt, das kanonische Alter vorausgesetzt, die volle Amtswürde; die Lokal-Aufsicht darf daher nicht eine solche Form haben, wodurch jene Amtswürde resp. ein Amtsrecht geschmälert wird. Achtens: sind es die Geistlichen, welche dem Lehrerstande in seinem berechtigten Anspruche auf jene Aufsichtsstellen hindernd in den Weg treten und ihn so in allen den genannten Beziehungen schädigen, so wird er in eine schiefe Stellung zur Kirche hineingedrängt. Und neuntens, um die übrigen Gründe in eine Summa zusammenzufassen: soll der Lehrerstand in einen gesunden und ehrenhaften Standessinn hineinwachsen, dann müssen auch diejenigen Vorbedingungen dazu gewährt werden, welche in andern Ständen als notwendig anerkannt sind, wozu denn auch dies gehört, daß seine nächsten technischen Vorgesetzten sich als zu seiner Körperschaft gehörig fühlen.

Gehen wir jetzt zum angekündigten Hauptmanko der Recension. Es kommt vor in dem zweiten Teile, der, wie bereits bemerkt, von dem unsererseits behaupteten Unrechtleiden der Lehrer handelt.

Nach den einleitenden Worten dieses zweiten Teils sollte man vermuten, der Hr. Rec. habe begriffen oder wenigstens herausgefühlt, daß und warum in diesem Unrechtleiden in der That der Schwerpunkt der Schulaufsichtsfrage liegt. Er sagt: „Es wird der geistlichen Schulinspektion weiter vorgeworfen, sie involviere ein großes Unrecht gegen den Lehrerstand: sie schädige dessen Berufsehre, dessen sociale Stellung und sittliche Haltung, ja, sie hindere die Lehrerschaft ein selb-

ständiger, durch Selbstdisciplin starker (!!) Stand zu werden. Wir irren wohl nicht, wenn wir in diesen Behauptungen den Kern der Opposition gegen die geistliche Schulinspektion erblicken." — Der Hr. Verf. hat allerdings richtig gemerkt, daß hier der Schwerpunkt der Schulaufsichtsfrage liegt, aber von dem „Warum" scheint er so gut wie nichts begriffen zu haben — wie sich deutlich zeigen wird. Vergegenwärtigen wir uns vorab die Antwort auf dieses Warum, wie sie in dem Buche vorliegt. Zum ersten: durch jenes Unrechtleiden des Lehrerstandes, wofern es wirklich vorhanden ist, wird die Schulaufsichtsfrage zu einer **moralischen** für alle diejenigen, welche an diesem Unrecht mit Schuld tragen, und speciell für die Staatsregierung zu einer **social**-moralischen. Zum zweiten: durch die Mißstände, worüber der Lehrerstand sich beklagt, werden auch alle übrigen korporativen Schulinteressenten geschädigt, direkt zwar nur durch einzelne, indirekt aber durch alle. Daß der Hr. Rec. nicht einmal dieses zweite „Darum" vollaus begriffen hat, resp. nicht an sich kommen läßt, haben die Leser bereits aus seiner Disposition ersehen; denn vermöge dieser „geschickten" unlogischen Einteilung bringt er es nun glücklich fertig, daß er bloß vom Lehrerstande und von der Kirche zu reden braucht, dagegen an den übrigen Interessenten mit ruhigem Gemüte vorbeigehen darf, wie wenn sie nicht mit beteiligt wären. Da sieht man, wie selbst aus der Unlogik Nutzen gezogen werden kann, wenn einer sich darauf versteht! — Daß der Hr. Rec. aber auch jenes erste „Darum" nicht vollaus begriffen hat, resp. nicht an sich kommen läßt, wird sich weiter unten zeigen, wo wir vom Hauptgebrechen des Artikels zu reden haben.

Vorab aber muß ich die Leser auf zwei beachtenswerte Mankos aufmerksam machen, die sich schon in den oben citierten Einleitungsworten finden. Der Hr. Rec. spricht dort, wie dem Leser nicht entgangen sein wird, von einem „starken" Stande — der das Ziel sei, wohin das Trachten der Lehrerschaft gehe. Bekanntlich redet aber die „Leidensgeschichte" stets nur von einem „gesunden und ehrenhaften" Standessinne, und diese Ausdrücke kommen in dem Buche so häufig vor, daß es unmöglich ist, daran vorbeizusehen. Was berechtigt nun den Hrn. Rec. diese Ausdrücke mit einem andern zu vertauschen, der einen ganz verschiedenen Sinn hat — also meine Worte an einem wichtigen Punkte vollständig zu verdrehen? Indessen ob mit Recht oder mit Unrecht — er thuts. Freilich erweist sich dieses Verdrehen als sehr nützlich für die weiterfolgende Demonstration, da es das Hauptmanko leise und doch wirksam vorbereiten d. i. verdecken hilft; und er darf ja in der Kirchenzeitung auf Leser rechnen, welche meistens die „Leidensgeschichte" gar nicht oder nur von Hörensagen kennen, also seine Citate nicht kontrollieren können, freilich auch nicht ahnen können, daß er ihre Unkenntnis mißbraucht. — Nun das zweite beachtenswerte Manko in den Einleitungssätzen des zweiten Teils. Als einzelne Klagepunkte, aus denen sich

das behauptete Unrechtleiden des Lehrerstandes zusammensetzt, zählt er nämlich vier auf: Schädigung der Berufsehre, der socialen Stellung, der sittlichen Haltung, und daß er gehindert sei, ein selbständiger, durch Selbstdisciplin „starker“ Stand zu werden.*) Abgesehen von dem bereits erwähnten Falsum im letzten Klagepunkte, will hier gemerkt sein, daß eine lange Reihe anderer Beschwerden verschwiegen bleibt, — z. B. die mangelhafte Vertretung der persönlichen und Standesinteressen, die Beeinträchtigung der ökonomischen Stellung u. s. w. u. s. w. Auch dies, daß der Lehrerstand in eine schiefe Stellung zur Kirche gedrängt wird, gehört hierher, nämlich unter sein Unrechtleiden (während dieser Punkt beim Hrn. Rec. nur in seinem dritten Teile, mithin bloß als eine Schädigung der Kirche zur Sprache kommt). Er gehört doch sogar in einem zwiefachen Sinne hierher: einmal weil dadurch die einzelnen Personen einer religiös-sittlichen Gefahr ausgesetzt sind, und zum andern, weil hinterher der ganze Stand darob „Schelte kriegt“, wenn ein Teil dieser Gefahr erlegen ist. Kurz, der Hr. Rec. nennt resp. berücksichtigt nur einen Bruchteil der Klagepunkte, bloß ein Drittel, da ihrer in Wahrheit ein ganzes Dutzend sind. Man könnte nun denken, das Verschweigen der 8 übrigen Klagepunkte sei darum geschehen, um — nun, etwa um Raum zu sparen. Wäre das, so würde dies wenigstens durch ein „u. s. w.“ angezeigt worden sein. Überdies kommen diese verschwiegenen Klagepunkte auch im Verfolg gar nicht ans Licht, geschweige zur Besprechung. Endlich will nicht übersehen sein, daß es im Interesse des Hrn. Recensenten liegt, die Reihe der Klagepunkte möglichst zusammenschrumpfen zu lassen; und wie sich sogleich, beim Hauptgebrechen, zeigen wird, hat er sich dieses Zusammenschrumpfen-lassen in der That bei diesem zweiten Teile seiner Betrachtung zur Hauptaufgabe gemacht. Ohne Zweifel werden die Leser jetzt bereits ein Gemerk oder wenigstens eine Ahnung davon haben, wie alle diese Manipulationen: die unlogische Disposition, das erwähnte Wortverdrehen und das Verschweigen von vollen zwei Dritteln der Klagepunkte, viribus unitis und mit geschickter Taktik auf ein bestimmtes Ziel lossteuern.

Schauen wir jetzt zu, wie der Hr. Rec. seine Untersuchung über das unsrerseits behauptete zwölffache Unrechtleiden des Lehrerstandes ausführt. Vermutlich werden sich die Leser am schnellsten orientieren, wenn ich sie mit einem Rucke auf den Höhepunkt dieser geistlichen Betrachtung hebe. Der Hr. Verf. schließt nämlich seine ganze Erörterung der „Kernfrage“, wie er selbst sie nennt, mit dem summarischen Satze:

*) Nebenbei — eine Kleinigkeit. Wenn der Leser die in der Disposition erwähnten 4 Klagepunkte mit den hier genannten vergleicht: so wird er finden, daß dem Hrn. Verf. mittlerweile bereits einer derselben, der zweite (Standesrechte) aus dem Gedächtnis entfallen ist, wofür dann hier, um die Vierzahl wieder voll zu machen, ein erdichteter („starker“ Stand) hinten angehangen wird.

„Wir glauben mithin guten Grund zu haben, wenn wir sagen: soweit die geistliche Schulaufsicht selbst in Betracht kommt — nicht aber die keineswegs mit derselben notwendig verknüpfte Vorenthaltung des Hauptlehreramtes und der Teilnahme an Schulcollegien, — ist ein objektiver Wahrheitsgehalt in Dörpfelds Erörterungen über das Unrecht, die Kränkung u. s. w., die für die Lehrer in der geistlichen Schulaufsicht liegen sollen, nicht vorhanden."

Zunächst verdient an dieser Schlußresolution die erfreuliche Thatsache gemerkt zu werden, daß hier endlich ein Geistlicher sich dazu herbeiläßt, wenigstens zwei der in der „Leidensgeschichte" geforderten Reformen (Einrichtung des Hauptlehreramtes und die Selbstvertretung des Schulamtes) zu billigen, mithin auch die bezüglichen Stücke des Unrechtleidens anzuerkennen. Freilich wird selbst dieses kleine Zugeständnis dann doch in einem und demselben Atemzuge wieder beträchtlich abgeschwächt. Einmal findet der Hr. Rec. nicht für gut, deutlich zu sagen, ob er bei der „Teilnahme an Schulkollegien" bloß an den Lokal-Schulvorstand oder auch an höhere repräsentative Schulkollegien denkt, und ob er diese letzteren für nötig findet; — auch nicht, ob bei dieser „Teilnahme" auch das Stimmrecht mitgemeint sein soll. Sodann versichert der Hr. Rec. bezüglich des Hauptlehreramtes, daß die Vorenthaltung desselben nicht von der geistlichen Schulinspektion als solcher verschuldet sei. Angenommen, die Vorenthaltung des Hauptlehreramtes wäre nicht notwendig mit der geistlichen Schulaufsicht verknüpft, — wie kommt es dann, daß die Geistlichen seit Menschengedenken weder Hand noch Fuß gerührt haben, um dieses Amt einzuführen, — ja, daß in denjenigen wenigen Landschaften, wo dasselbe bestand, manche Geistliche auf seine Wiederabschaffung hingearbeitet und dies auch in etlichen Fällen zustande gebracht haben? So muß also die Vorenthaltung des Hauptlehreramtes wohl an den konkreten Personen in der geistlichen Schulinspektion liegen, mithin auch wahr sein, was unsere 2. These sagt, daß diese Personen, weil sie nicht dem Lehrerstande angehören, die Lage desselben nicht genügend mitfühlen könnten. Denn wenn sie dessen Unrechtleiden in diesem Falle wirklich mitgefühlt und doch nicht auf Abhülfe gedrungen hätten: so würde sich ja ein noch viel stärkerer Vorwurf wider sie erheben. Ich will offen gestehen: nach meiner Denkungsart würde es auf mich einen weniger peinlichen Eindruck gemacht haben, wenn der Hr. Rec. das Unrechtleiden bei der Vorenthaltung des Hauptlehreramtes rundweg abgeleugnet hätte, als daß er jetzt dieses Unrechtleiden ausdrücklich anerkennt, aber daneben sich an dem Bekenntnis der begangenen langjährigen Verschuldung still vorbeizudrücken sucht. Gilt denn für die jetzigen lutherischen Geistlichen die erste der 95 Thesen des ersten Lutheraners nicht mehr?

Nun wird der Leser darauf gespannt sein, zu erfahren, wie denn die Untersuchung laute, durch welche der Hr. Rec. von seinen oben citierten Einleitungs-

worten aus, wo wenigstens vier Klagepunkte namhaft gemacht wurden, zu seiner Schlußresolution gelange, daß in den sämtlichen Beschwerden der Lehrer (abgesehen von den erwähnten zwei koncedierten Reformen) „kein objektiver Wahrheitsgehalt vorhanden sei." Man wird denken, der Hr. Rec. werde die zwölf Einzelbeschwerden, wie sie die „Leidensgeschichte" in den sieben Thesen entwickelt hat, der Reihe nach vornehmen und Punkt für Punkt einer Prüfung unterwerfen. Damit uns deutlich vor Augen steht, was diese Prüfung alles zu thun gehabt hätte, falls sie rite vollzogen werden sollte, wollen wir uns die zwölf Klagepunkte noch einmal vergegenwärtigen:

1. Es fehlt die nötige innere Fühlung zwischen dem Lehrerstande und dem Schulregimente;
2. die Lehrer sind der Gefahr ausgesetzt, in verkehrte Lehrwege gedrängt und
3. in ihren Leistungen ungerecht beurteilt zu werden;
4. der Lehrerstand entbehrt der wünschenswerten Vertretung seiner Interessen;
5. er ist in seiner Berufsehre (Amtswürde) geschädigt;
6. desgleichen in seinen Standesrechten;
7. desgleichen in seiner socialen Stellung,
8. desgleichen in ökonomischer Beziehung (Gehalt, Pension u. s. w.),
9. er ist in mehrfacher Hinsicht positiven sittlichen Versuchungen ausgesetzt;
10. es sind ihm mehrere der wichtigsten Vorbedingungen zum Hineinwachsen in einen gesunden und ehrenhaften Standessinn entzogen;
11. er wird in eine schiefe Stellung zur Kirche gedrängt;
12. er sieht (als geschichtliche indirekte Folge) den konfessionellen Charakter der Schule gefährdet und damit auch die von der Pädagogik geforderte Einheitlichkeit des Unterrichts und der Erziehung.*)

Wie wird nun der Hr. Rec. mit dieser langen Reihe von Klagepunkten fertig? Mit einer Kürze, die von meiner „gewohnten Breite und Umständlichkeit" auf das vorteilhafteste absticht, — mit einer Geschwindigkeit der Demonstation, wogegen das ausgesuchteste Meisterstück der Taschenspielerkunst nur bare Kleinigkeit ist, so daß einem ob solcher Schnelligkeit vor Erstaunen Hören und Sehen vergeht. Der Leser muß in der That seine Aufmerksamkeit und seine Denkkraft auf das äußerste anstrengen, wenn er dieser raschen, gedrungenen Be-

*) Daß der Lehrerstand außerdem auch noch unter zwei andern schlimmen Mißständen leidet, insofern nämlich mehrere der vorgenannten Übel teils direkt, teils indirekt dadurch verstärkt werden, — ich meine die Vernachlässigung der Pädagogik auf den Universitäten und die Abhängigkeit der Schule von den politischen Parteien — wollen wir nicht einmal mitzählen.

weisführung auch nur annähernd folgen will. Der Hr. Rec. läßt nämlich — aber aufgepaßt! lieber Leser, aufgepaßt! — er läßt nämlich die zwölf Beschwerden im Nu in eine **einzige** zusammenschrumpfen, d. h. er läßt elf derselben unvermerkt unter den Tisch oder sonst wohin fallen und hat es somit, nach richtiger Subtraktion, nur noch mit einer einzigen zu thun. Wie er dann mit dieser noch übrigen einzigen — es ist die Schädigung des „Selbst- oder Standesbewußtseins" oder der Berufsehre (s. Nr. 5) — fertig wird, das verlohnt sich natürlich eigentlich nicht näher anzusehen.

Vermutlich werden die Leser jetzt fast an meinem eigenen Verstande zweifeln, oder daran, ob ich denn wirklich richtig gelesen hätte; da ja eine solche Demonstrationsweise doch seit Menschengedenken niemals vorgekommen sei, und wohl nicht einmal von dem abgefeimtesten und unverfrorensten Winkeladvokaten gewagt werden würde. Wohlan, sie sollen alles mit ihren eigenen Augen lesen und mit dem eigenen Verstande verstehen: das Zusammenschrumpfen-lassen der zwölf Klagepunkte soll vor ihren Augen „gemacht" werden. Sie werden dann sehen, daß der Hr. Rec. diese zauberhafte Eskamotage wirklich zustande bringt, und zwar, was noch besonders wunderbar ist — nicht etwa in einer breiten, umständlichen Beweisführung — nein, sondern mit einem einzigen, einfachen Satze. Damit aber der Verstand der Leser seiner gedrungenen Demonstration wirklich folgen kann, muß ich sie bitten, sich daran zu erinnern, daß in seinen oben citierten Einleitungsworten nur vier Klagepunkte ausdrücklich namhaft gemacht, also die acht übrigen bereits von vorn herein den Kirchenblattlesern verheimlicht worden sind; daß ferner im letzten dieser vier Klagepunkte mein Ausdruck „gesunder und ehrenhafter Standessinn" in „starker Stand" verdreht wurde, und somit das Kirchenblattpublikum präpariert ist, aus dieser Beschwerde ein starkes Selbstbewußtsein herauszuhorchen. Nach diesen wohlberechneten Einleitungsworten setzt nun der Hr. Kritiker ein mit dem kategorischen Diktum — und das ist die ganze, unverkürzte Demonstration für das Zusammenschrumpfen-lassen:

> „Wir irren wohl nicht, wenn wir in diesen (vier) Behauptungen den Kern der Opposition gegen die geistliche Schulinspektion erblicken: es ist — (Achtung!) — das **Selbstbewußtsein**, das **Standesbewußtsein** der Lehrer, das sich gegen diese Institution aufbäumt."

Da hat der Leser in einem einzigen Satze alles beisammen: den wundersamen Reduktionsprozeß — ausgeführt durch eine bloße, nackte, bare, reine, pure, pute Behauptung, die keines Beweises zu bedürfen glaubt, dieweil sie keines Beweises fähig ist. Fertig! Ohne alle Hexerei und doch ein wahres Meisterstück „geistlichen" Geisteskampfes; denn anstatt der zwölf Anklagepunkte, von denen jeder eine besondere Art des Unrechtleidens namhaft macht, braucht jetzt ja nur ein einziger widerlegt zu werden. Wer doch diese Kunst zuerst erfunden haben

mag? Gestehen wir es offen: für einen „weltlichen" Verstand, zumal für einen bloß seminaristisch gebildeten, ist sie ganz gewiß zu fein.

Wie bereits gesagt, verlohnt es sich eigentlich nicht mehr, sich darum zu bekümmern, wie der Hr. Rec. jetzt den übriggebliebenen einzigen Klagepunkt (Schädigung der Berufsehre) noch abthut. Doch sind die Leser vielleicht lüstern geworden, auch das noch zu hören. So sei denn auch darüber noch berichtet, da der Hr. Verf. hier wirklich eine Beweisführung versucht — das einzige Mal in dem ganzen zweiten Teile, der, wie er selbst sagt, dem „Kern" des Buches gewidmet sein soll. Zuvor muß ich aber meine treuherzigen Schulblattleser noch etwas fragen. Haben sie in dem obigen wundersamen Behauptungssatze — der anstatt der Beweisführung dienen soll — auch den bewundernswert feinen sprachlich-dialektischen Griff und Kniff gemerkt? Es wäre doch schade, wenn diese dialektische Feinheit ungewürdigt bliebe. Zur Vorsicht will ich mit dem Finger darauf zeigen. In der jetzt folgenden Bestreitung des einzig berücksichtigten Klagepunktes nennt der Hr. Rec. denselben deutlich mit seinem besonderen, präcisen Namen: „Kränkung der Berufsehre." In dem voraufgegangenen famosen Behauptungssatze, der beweisen soll, daß der zwölffache Kern der „Leidensgeschichte" mit diesem einfachen Beschwerdepunkte abgethan werden könnte, hütet er sich dagegen, den präcisen Namen zu gebrauchen; er wählt vielmehr weislich den allgemeineren und mehrdeutigen Ausdruck „Selbstbewußtsein", dem dann aber mit neuer Weisheit der überleitende Ausdruck „Standesbewußtsein" beigegeben wird. Merkt der harmlose Leser jetzt etwas? Der Hr. Rec. mußte ja Sorge tragen, daß das Zusammenschrumpfen-lassen der Klagepunkte vor seinem Kirchenblattpublikum verdeckt bliebe. Hätte er auch dort schon den präcisen Namen angewendet, der ganz deutlich eine Einzelbeschwerde anzeigt: so würden ohne Zweifel auch seine vertrauensvollsten Leser gemerkt haben, daß hier eine Eskamotage vor sich ging, d. i. daß an Stelle der vorher aufgezählten vier Klagepunkte im Handumdrehen ein einzelner untergeschoben wurde. So aber, bei dem allgemeineren und mehrdeutigen Ausdrucke „Selbstbewußtsein" — der obendrein durch das vorhergegangene verdrehende „stark" bereits halbwegs signalisiert war — sahen sie den großartigen salto mortale in der Demonstration nicht, den ihr Denken und Gewissen mitmachen sollte. Trat nun hinterher doch der specifische Einzelname „Berufsehre" auf, so konnte derselbe jetzt gleichfalls nicht leicht auffallen, da der vorher schon miteingeführte synonyme Ausdruck „Standesbewußtsein" vorsichtig dazu übergeleitet hatte. So blieb also auch hier thunlichst verhüllt, was verhüllt bleiben sollte — wenigstens vor solchen Lesern, denen es kein besonderes Anliegen war, daß in dieser arg mißhandelten und eben dadurch arg vernebelten Streitfrage endlich die reine Wahrheit an den Tag komme. Wir sehen somit, der sprachlich-dialektische Griff war in der That gut berechnet. Und doch ist das nicht einmal der einzige Vorteil, der in der wohlüberlegten Vorschiebung des mehr-

deutigen (!) Ausdrucks „Selbstbewußtsein" liegt: es steckt in diesem sprachlich-dialektischen Kniffe noch ein zweiter, und der setzt seiner Kunst erst die Krone auf. Der geneigte Leser möge selber ihn zu entdecken suchen. Ich habe bereits einen kleinen Fingerzeig (!) dazu gegeben, werde aber einstweilen nichts weiter darüber sagen — es sei denn, daß der Hr. Rec. neuen Anlaß dazu geben sollte. So viel wird meinen Standesgenossen jedenfalls von neuem zum Bewußtsein gekommen sein, daß scharf geschliffene Waffen nötig sind, wenn sie mit ihren Gegnern fertig werden wollen. Mit bloßen Parteischeltworten wie „Reaktion", „Orthodoxie"; „Klerikalismus" u. s. w. um sich werfen, ist in solchem Kampfe pure Kinderei.

Hören wir jetzt noch kurz, wie der Hr. Rec. die einzig noch übrig gebliebene Beschwerde zu bestreiten versucht. Es geschieht einfach durch den doppelten Hinweis — einmal darauf, daß die Geistlichen vermöge ihrer gymnasialen und akademischen Schulung notorisch eine höhere Bildung besäßen als die Volksschullehrer; und sodann durch den Hinweis auf die Analogie, daß auch in andern staatlichen Branchen (Verwaltung, Justiz, Zollwesen u. s. w.) zwischen höher und minder gebildeten Beamten, eine Grenze gezogen sei, — eine Grenze, „die dort ideell minder scharf motivirt sei wie die zwischen Lehrern und Schulleitern (Hauptlehrern) einerseits und der (geistlichen) Schulaufsicht andrerseits," — was also, deutlicher gesagt, heißen soll: in jenen andern Branchen sei die Bildungskluft zwischen den Subalternen und ihren akademisch-gebildeten Vorgesetzten minder groß als die zwischen den Lehrern und den geistlichen Schulinspektoren. Eine Kränkung ihrer Berufs- und Standesehre könne somit für die Lehrer in dieser Unterordnung nicht liegen. — Damit wird denn die ganze Untersuchung über den „Kern" des Buches geschlossen. Mit der so kurzer Hand ausgeführten Bestreitung dieses einzigen Klagepunktes hält der Hr. Kritiker alle übrigen elf Beschwerden gleichfalls für abgethan; denn er schließt sofort mit der oben bereits erwähnten summarischen Resolution, (die aber wert ist, zum Angedenken zwei Mal gelesen zu werden):

> „Wir glauben mithin guten Grund zu haben, wenn wir sagen: so weit die geistliche Schulinspektion selbst in Betracht kommt — nicht aber die keineswegs mit derselben notwendig verknüpfte Vorenthaltung des Hauptlehreramtes und der Teilnahme an Schulkollegien — ist ein objektiver Wahrheitsgehalt in Dörpfelds Erörterungen über das Unrecht, die Kränkung u. s. w., die für die Lehrer in der geistlichen Schulaufsicht liegen sollen, nicht vorhanden."

In einem folgenden Passus spricht der Hr. Rec. zwar noch einmal kurz von jenen Klagepunkten als dem „Kern der Lehreropposition", — aber bloß, um ohne weitere Erörterung zu sagen: eine gewisse „subjektive Berechtigung" oder, „wenn man wolle, die Begreiflichkeit der wesentlich von Standesinteressen

diktierten Opposition" könne man allenfalls einräumen, — was also, deutlicher gesagt, heißt: den Lehrern käme es so vor, als ob ihre Interessen an allen jenen Punkten beeinträchtigt wären. Bemerkenswert ist diese sog. „Einräumung" nur insofern, als der Hr. Rec. für seine Standesgenossen die Mahnung hinzufügt: da das nun einmal im Lehrerstande geglaubt werde, so dürfe man diese leidige Thatsache natürlich nicht ignorieren, dieweil aus diesem (auf Einbildung beruhenden) Glauben „die Opposition gegen die geistliche Schulinspektion eine Lebenskraft schöpfe, die ihr eine dauernde Existenz in den weitesten Kreisen der Lehrerwelt, und keineswegs nur in den antichristlich gesinnten, sichert."*)

Fertig! Da haben die Leser alles, was der Hr. Rec. über den „Kern" der Schulaufsichtsfrage (die 7 Thesen), wie er selbst ihn bezeichnet, zu sagen weiß, resp. zu sagen für gut findet.

Man wird mir nicht zumuten, noch weiter zu referieren. Ich denke auch, das Mitgeteilte wird hinreichen, um die Leser anzuspornen, an Ort und Stelle das Original kennen zu lernen; denn sie werden sich sagen, daß in einer Recension, die sich an den Kernfragen des Buches so vorbeizudrücken weiß, noch viele andere interessante und nützliche Dinge zu lesen sein werden.

Zur Vervollständigung der vorstehenden Mitteilung noch ein paar einschlägige Thatsachen. — Sobald jene Recension in der Luthardtschen Kirchenzeitung erschienen war, wurde dieselbe schleunigst im „Christlichen Schulboten" von Realschuldirektor Dr. Leimbach vollständig abgedruckt und — trotz ihres offensichtlichen argen Herzfehlers — angelegentlich empfohlen. Wem die Kirchenzeitung nicht zugänglich ist, kann also den Artikel in jenem Schulblatte finden. — Ebenso brachte das „Evang. Monatsblatt" (Organ des deutschen evang. Schulvereins), redigiert von Gymnasialdirektor Dr. Kolbe in Treptow a. R., in Nr. 3 d. J. ein Brieflein von einem pseudonymen „Sincerus", worin dieser Hr. „Aufrichtig" oder „Biedermann" oder wie er sonst heißen will, die Redaktion ersucht, ihre Leser auf „die nüchternen, ruhigen und sachgemäßen Erörterungen" der Schulaufsichtsfrage in der Luthardtschen Kirchenzeitung aufmerksam zu machen — gegenüber der „einseitigen und leidenschaftlichen" Darstellung von Dörpfeld in der „Leidensgeschichte". Hr. Dr. Kolbe hat diese Bitte auch sofort durch Abdruck des Briefleins erfüllt, wobei er zugleich jene „treffliche" Kirchenzeitungs-Recension — trotz ihres offensichtlichen argen Mankos an der Centralstelle — „aus Überzeugung angelegentlichst empfiehlt." In der nächsten Nr. des Monatsblattes meldeten sich aber, jenem anonymen Briefschreiber gegenüber, mehrere Barmer Hauptlehrer, welche Mitglieder des deutschen evang. Schulvereins sind, mit ihrem deutlichen Namen (Biermann, Höfler, Neuburg, Siebel, Lingenberg, v. d. Steinen, Vollmer,

*) Damit erhält der Leser auch einen Fingerzeig darüber, warum es gegnerischerseits (z. B. von Dr. Boodstein) so übel vermerkt wird, daß in der „Leidensgeschichte" die 7 Thesen so „breit und umständlich" erörtert sind.



Stricker, Kielmann), um Hrn. Dr. Kolbe zu bitten, den betreffenden Kirchenzeitungsartikel ja im Evang. Monatsblatte abdrucken zu lassen, damit sie dadurch Gelegenheit erhielten, denselben Punkt für Punkt zu beleuchten. Was Hr. Dr. Kolbe jetzt thun wird, werden wir nächstens erfahren. Falls in seinem Blatte die angesagte Beleuchtung des geistlichen Artikels erscheint, werden wir dieselbe auch unsern Lesern mitteilen. Sollte dagegen dort die Aufnahme verweigert werden und vielleicht auch Hr. Dr. Leimbach die Thür verschließen: so wird jedenfalls das Evang. Schulblatt offen stehen.

2.

Der zweite Artikel der Kirchenzeitung (Nr. 10), betitelt: „Noch einmal die geistliche Schulaufsicht" (aus Preußen), stammt, wie bereits bemerkt, von einem „praktischen Schulmanne". Sein Zweck ist, wie angegeben wird, „bloß einiges zur Ergänzung" des voraufgegangenen geistlichen Artikels zu liefern, um die dort gegebene Widerlegung der „Leidensgeschichte" aus seinen Erfahrungen zu bekräftigen.

Was der „praktische Schulmann" vorbringt, ist für die Sache selbst völlig bedeutungslos, und muß es sein — aus einem einfachen Grunde, den der Leser bald kennen lernen wird. Nichts destoweniger sind seine sog. „Ergänzungen" für alle diejenigen, welche der „Leidensgeschichte" im Wesentlichen zugestimmt haben, in mehrfacher Beziehung interessant und lehrreich, wenn auch in anderem Sinne, als der Schreiber es sich gedacht hat. Darum hier einige Mitteilungen.

Vorab ist schon charakteristisch für diesen „praktischen Schulmann", der über die „Leidensgeschichte" mitsprechen will, daß er das Buch gar nicht gelesen hat. Er gesteht das zwar nicht offen ein, verrät es aber schon im ersten Satze, wo er (nach der Einleitung) zur Sache den Mund aufthut. Er setzt ein mit der Frage:

> „Worin liegt der Schade? woher kommt das Geschrei nach Trennung der Kirche von der Schule?"

Hieraus geht schon hervor, daß er die „Leidensgeschichte" nicht gelesen haben kann; denn sonst würde er wissen, daß dort von einer Trennung der Schule von der Kirche nicht nur nicht die Rede ist, sondern vielmehr ihre innige Verbindung ausdrücklich gefordert wird — und zwar mit demselben Nachdrucke gefordert wird, wie die Berücksichtigung der nachgewiesenen moralischen Ansprüche der Schule. Schon in dem Kanon, womit das Buch seine Erörterungen einleitet, würde er das haben finden müssen, wenn er diese Einleitung wirklich gelesen hätte.

Noch deutlicher verrät sich sein Nichtkennen des Buches durch den gleich anschließenden zweiten Satz. Wie derselbe klärlich zeigt, weiß sein Schreiber von dem Inhalte des Buches nichts mehr, als was die voraufgegangene geistliche Recension darüber gesagt hat; und so nimmt er denn ohne Weiteres an, daß

meine Kritik der hergebrachten Schulaufsichtsordnung auf Losreißung der Schule von der Kirche ziele, — wie er denn auch ferner vermöge derselbigen Unkenntnis ebenso treuherzig die dreiteilige Disposition der Recension übernimmt, in der Meinung, daß darin alle meine Klagepunkte richtig und vollständig angegeben seien. Der Satz lautet:

„Dörpfeld giebt in seinem schon am Titel als mindestens einseitig zu erkennenden Buche*): „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule," drei Gründe an:

1. dem Geistlichen fehlt die genügende Fachbildung;
2. die Berufsehre des Lehrers wird gekränkt, wenn er nicht von Männern seines Faches beaufsichtigt wird; und
3. die Herzen der Lehrer werden gerade dadurch der Kirche entfremdet."

Der dritte Satz heißt dann — um treuherzig auszuplaudern, woher sein Schreiber diese drei Gründe Dörpfelds wisse: „In einem früheren Aufsatze d. Bl. (Nr. 3 und 4) sind diese Gründe näher beleuchtet und als nicht stichhaltig nachgewiesen werden."

Ich frage: brauchte dieser praktische Schulmann noch deutlicher zu beichten, daß er das Buch gar nicht selber gelesen habe, über das er sich vor dem ganzen Kirchenblattpublikum leichtfertig zum Richter aufwirft? Denn daß er das Buch ja gelesen hätte und zwar mit gebührlicher Achtsamkeit, falls er darüber öffentlich urteilen wollte, — und daß er dann meine in den 7 Thesen entwickelten zwölf Gründe wider die hergebrachte Schulaufsichtsordnung absichtlich auf drei reduciert hätte: das wollen wir doch um der sprüchwörtlichen deutschen Ehrlichkeit willen, wenigstens bei einem praktischen Schulmanne, einstweilen nicht glauben. — Indessen, der redselige Mann beichtet in demselbigen zweiten Satze noch viel mehr als seine Leichtfertigkeit im Urteilen über eine Schrift, die zu lesen er sich nicht einmal die Mühe gegeben hat — was ja doch „mindestens" leichtfertig heißen kann; er plaudert überdies noch aus, was er doch gewiß nicht nötig hatte, daß er auch die geistliche Recension des Buches, die er citiert, sehr leichtfertig gelesen hat. Ich bin also in der komischen Lage, den geistlichen Recensenten gegen seinen eigenen Sekundanten in Schutz nehmen zu müssen. Der Recensent ist natürlich viel zu klug gewesen, um in seiner Disposition von „drei Gründen" zu sprechen, die ich vorgebracht haben solle; er sagt vielmehr sehr vorsichtig: was Dörpfeld vorbringt, läßt sich in „drei Sätze" zusammenfassen, (der Leser hat sie oben unter

*) Obwohl der Mann offenbar von dem Buche nichts mehr als den Titel gesehen hat, so weiß er nichts desto weniger schon, daß der Inhalt „mindestens einseitig" ist. Wenn denn jemand eine Leidensgeschichte der Kirche, oder der Geistlichen, oder des Handwerkerstandes u. s. w. schriebe: warum müßte denn diese Schrift infolge dieses Titels notwendig einseitig sein und sogar mindestens einseitig? — Man sieht, der „praktische Schulmann" plaudert schon in diesem Eingange seines zweiten Satzes „mindestens" leichtfertig.

1 kennen gelernt); überdies macht er in seinem zweiten Satze, wie wir wissen, ausdrücklich wenigstens vier Einzelgründe (bezüglich des Unrechtleidens der Lehrer) namhaft, so daß also in seiner Disposition im Ganzen doch mindestens sechs „Gründe" aufgezählt sind, die ich angegeben haben soll. Was thut aber der Sekundant? Er macht aus den drei „Sätzen" (Teilen) des Recensenten drei „Gründe", und läßt denselben somit eine Thorheit begehen — eine Thorheit, die er einem so klugen Manne nicht einmal hätte zutrauen dürfen, geschweige, daß dieser einen solchen Fehler schon beim ersten Mundaufthun habe begehen können. Aber mehr: der Recensent hatte in seinem 2. „Satze" (Teile) ausdrücklich vier meiner Gründe für das Unrechtleiden der Lehrer genannt: „Schädigung der Berufsehre, der Standesrechte, der socialen Stellung und Gefährdung der sittlichen Haltung." Sein Sekundant dagegen verwandelt ihm diese vier Gründe in einen einzigen, d. h. er läßt drei derselben fallen und hält bloß den einen — Kränkung der Berufsehre — fest. Somit läßt er seinen Vorgänger abermals eine Dummheit begehen — wozu er doch gewiß kein Recht hat, da dieser ja viel zu klug ist, als daß er den bekannten Zusammenschrumpfungsprozeß schon gleich beim Eingange hätte vornehmen können. — Aus dem allen geht also deutlich hervor, daß der „praktische Schulmann" sogar den Artikel seines Gewährsmannes nicht einmal achtsam gelesen hat; denn im andern Falle würde er erstlich dessen drei „Sätze" nicht als drei „Gründe" aufgefaßt, und zweitens von dessen vier Gründen (im 2. Teile) nicht lediglich einen einzigen behalten haben. Wie letzteres in seinem Kopfe zugehen konnte, läßt sich vollkommen durchschauen: das bekannte Meisterstück der Escamotage, was der Recensent ausgeführt hat, ist an diesem Leser trefflich gelungen. Denn dieser hatte die vier Gründe, welche der Recensent in seinem 2. Teile namhaft macht und sogar zweimal anführt (in der Disposition und im Eingange des 2. Teils der Untersuchung), ohne Zweifel wirklich gelesen resp. aufgefaßt, wenigstens einmal — wie wir trotz seiner Leichtfertigkeit annehmen zu können glauben; dieweil aber die Recension an der bekannten Stelle von den vier Klagepunkten drei im Handumdrehen aus dem Gesichte verschwinden läßt, so ist diesem Leser schließlich nur der eine übriggelassene im Gedächtnis geblieben; und da er hinterher, wo er selbst schreiben will, auch nicht einmal nachschlägt, was der Hr. Recensent im zweiten Dispositionssatze wirklich gesagt hat, so glaubt er fest, es handele sich bloß um den einzigen Klagepunkt, der ihm im Gedächtnis geblieben ist, und berichtet demgemäß treuherzig, sein Gewährsmann habe in der Disposition ebenfalls bloß diesen einen Klagepunkt angegeben. Hier haben wir somit in demselbigen zweiten Mundaufthun des „praktischen Schulmannes" schon den dritten Beweis, daß er die Recension eilfertig gelesen hat. Den einen Umstand, daß er auch die Escamotage seines Vorgängers nicht gemerkt hat, wollen wir ihm nicht allzuhoch anrechnen; denn bei seiner notorischen Eilfertigkeit im Lesen wäre es doch unbillig,

eine solche Achtsamkeit zu verlangen. Aus dem allen geht aber viertens bis zur vollen Evidenz hervor, daß dieser Schulmann die „Leidensgeschichte" nicht gelesen haben kann; denn im andern Falle würde er nicht nur davor bewahrt geblieben sein, die bezeichneten Angaben seines Vorgängers unrichtig aufzufassen und wiederzugeben, und so demselben die Ehre der Klugheit zu rauben, sondern er würde dann auch ganz gewiß dessen Escamotage-Kunststück deutlich gemerkt haben.

So führt sich dieser „praktische Schulmann" vor seinen Kirchenblattlesern ein.

Hier möchte man seine eigene Frage aufwerfen: „Worin liegt doch der Schaden" — daß jemand über ein Buch öffentlich mitzusprechen wagt, der nicht nur dasselbe nicht gelesen, sondern auch seinen Gewährsmann unachtsam gelesen hat und obendrein über denselben falsch referirt? Wie wir unten hören werden, weiß der Hr. Verf. an manchen seiner Standesgenossen viel zu rügen, so u. a. den Mangel an kirchlich-christlicher Gesinnung, und daß sie es mit ihrem Berufe hinsichtlich der richtigen Methode und anderer Obliegenheiten zu leicht nähmen. Was ist das aber für eine Christlichkeit, auf die einer pocht, wenn er seine eigene Leichtfertigkeit im Urteilen, Lesen und Referieren nicht als das erkennt, was sie in Wahrheit ist? Oder sollte etwa in seiner altpreußischen Kirche, die er ebenfalls herausstreicht (gegenüber der rheinischen), gelehrt werden, daß solche Leichtfertigkeit geheiligt werde, wenn eine gute Absicht damit verbunden sei? — Also nochmals: „wo liegt hier der Schaden?"

Doch gehen wir weiter.

Der Hr. Verf. will aufdecken, „woher das Geschrei nach Trennung der Kirche von der Schule komme."*) Darin, in der Aufdeckung der tieferen Ursachen, dieses Geschreies, sollen eben seine „Ergänzungen" bestehen, da sein Vorgänger versäumt hat, so tief zu forschen. Vorab will er nun die Gründe prüfen, welche die „Leidensgeschichte" gegen die hergebrachte Aufsichtsordnung vorbringt. Natürlich thut er das nicht, weil er sie eben nicht kennt; was er prüft, sind lediglich jene „drei Gründe", die ihm sein Gewährsmann als die Gesamtheit meiner Gründe aufgebunden hat. Was er nun wider diese „Dörpfeldschen Gründe" sachlich vorbringt, ist lediglich eine kurze, teils wörtliche, teils umschreibende Wiederholung dessen, was sein Vorgänger darüber gesagt hat. Gleichwohl oder eben darum schließt er überzeugungsfest:

„Diese drei Gründe gegen die geistliche Schulaufsicht halten vor der Erfahrung

---

*) Man pflegt bekanntlich sonst zu sagen: „Trennung der Schule von der Kirche." Der Hr. Verf. nimmt es aber, wie wir wissen, mit seinen Worten nicht so genau; er sagt umgekehrt: „Trennung der Kirche von der Schule," — was also so lautet, als ob die Schule die Sonne, die Kirche aber nur ihr Planet sei. Der brave Mann möge sich vorsehen, wenn er seinen gut kirchlichen Ruf bewahren will; denn seine Redeweise klingt in der That stark ketzerisch — und zwar nicht bloß von seinem ostpreußischen „objektiven" kirchlichen Standpunkte aus, sondern auch sogar vom rheinischen „subjektivistischen".

und vor verständiger Überlegung nicht stand. Es sind auch nur Scheingründe, nach denen man mit Fleiß gesucht, und die man, wesentlich unter Diesterwegs Führung, auch glücklich gefunden hat."*)

Jetzt will er nun „die wirklichen Ursachen dieser durch alle Schulzeitschriften gehenden Bewegung" ans Licht ziehen, — denn er hat ja „Ergänzungen" versprochen.

Diese Ergänzungen bringt er denn auch; und in der That, im Vergleich zu seinem klugen Vorgänger bringt er wirklich etwas Neues. Jener hat sich nämlich gehütet, die Verhandlungen aus dem Sachlichen in das Persönliche sich verirren zu lassen und die Gesinnung seiner Gegner zu verdächtigen, — mit Ausnahme eines einzigen bösen Falles**); sein Waffenträger will das jetzt nachholen und mit Mannesmut zeigen, was für miserabele Subjekte die sind, welche der privilegierten geistlichen Schulaufsicht widerstreben. Das ist das Neue, was dieser „praktische Schulmann" leistet.

Die Kollegen, welche sich getroffen fühlen, mögen sich nun in dem Spiegel besehen, den er ihnen vorhält. „Wir stoßen", so beginnt er, „auf tiefe Schäden in der Lehrerwelt, die man sich scheut bloß zu legen, wenn man selbst Lehrer ist und den Lehrerstand lieb hat, die aber ohne solche Bloßlegung nicht geheilt werden können."

Als solche Schäden, als „die wirklichen Ursachen des Widerstrebens gegen die geistliche Schulinspektion," zählt er nun summarisch drei auf.

„In erster Linie müssen wir die Menschenfurcht und Menschengefälligkeit, den Hang zur Bequemlichkeit und die Scheu vor Unruhen und

---

*) Was Diesterweg über die Schulaufsichtsfrage Richtiges oder auch Verkehrtes geschrieben haben mag, bleibe hier dahingestellt, — aber ich muß den Hrn. Verf. auffordern, nachzuweisen, welche meiner Anschauungen über die Schulaufsicht (und die Schulverfassung überhaupt), und welche meiner speciellen Gründe für diese Anschauungen wirklich von Diesterweg herstammen. Oder um ihm die Aufgabe zu erleichtern, so sei die Frage so gestellt: er möge bloß nachweisen, welche dieser Anschauungen und Gründe ich möglicherweise von Diesterweg gelernt haben könnte, weil sie sich in seinen Schriften ausgesprochen finden, und daneben, welche ich unmöglich von ihm gelernt haben kann, weil er sie eben nicht ausgesprochen, vielleicht mitunter sogar das Gegenteil davon gesagt hat. Der Hr. Verf. wird mir in seinem Gewissen zugestehen, daß ich angesichts seines obigen Urteils ein Recht habe, diesen Nachweis von ihm zu fordern. Dabei werde ich mir aber auch ausbitten dürfen, daß er die einschlägigen Schriften Diesterwegs wie die meinigen nicht so unachtsam lese, wie er den Artikel seines Gewährsmannes gelesen hat. Wenn er dann dereinst die langen Studien zur Erhärtung seines obigen hingeworfenen kurzen Urteils absolviert hat, so wird er, wie ich stark vermute, über diesen Punkt und noch manche andere beträchtlich anders denken als jetzt. Doch ich will lieber nicht präsumieren, wie es dann in seinem Kopfe aussehen mag, sondern einfach sagen: dann wollen wir uns weiter sprechen.

**) Es ist an jener berüchtigten Stelle, wo ich dem Leser noch etwas zu errathen überlassen habe.

Kampf anklagen." Dem Leser wird das etwas befremdlich klingen. Der Ankläger will nämlich sagen, die kirchlich-gesinnten Lehrer litten zu sehr an Menschenfurcht, Menschengefälligkeit u. s. w.; sie scheuten sich, in den Konferenzen und Schulblättern den freiheitsschwindlerischen Kollegen entgegenzutreten, und ließen dadurch die jüngeren Lehrer, die doch im Seminar das Richtige gehört und gelernt hätten, Jenen in die Hände fallen. Es sind somit — wer hätte das gedacht! — gerade seine Gesinnungsgenossen, in deren Mitte trotz ihrer kirchlichen Christlichkeit dieser „tiefe Schaden" steckt.*) Wie man sieht, hat der gute Mann vergessen, daß sein Vorhaben eigentlich war, die „tieferen Ursachen der oppositionellen Bewegung," die also auf der gegnerischen Seite liegen müssen, aufzudecken; was er aufdeckt, ist, daß es bei seinen Parteigenossen an Mut fehle, diesen „Ursachen" entgegenzuarbeiten. (Jedenfalls fehlt also beim Hrn. Verf. selber ein wenig — zwar nur an Gedächtnis und Logik.)

„Die zweite Ursache des Widerstrebens gegen die geistliche Schulaufsicht ist die innere, manchmal offen und dreist zur Schau getragene, oft aber auch möglichst verborgen gehaltene Entfremdung von Kirche und Christentum." — Nachdem der Ankläger dies geschrieben, scheint ihm noch rechtzeitig einzufallen, daß das doch wohl auf manche rheinische Lehrer, welche der „Leidensgeschichte" zustimmen, nicht passen möge. Für sie will er daher eine Ausnahme gelten lassen — hinsichtlich ihrer Christlichkeit, aber doch nicht ganz in betreff ihrer Kirchlichkeit. Er fährt nämlich fort: „Meist geht beides, Kirchlichkeit und Christlichkeit, Hand in Hand. In einzelnen Fällen jedoch ist ein subjektives Christentum vorhanden, kann sich aber aus seinem Subjektivismus nicht herausringen und mag sich, angesteckt von dem falschen Freiheitsstreben unserer Zeit, den objektiven Ordnungen der Kirche nicht unterwerfen. Daher finden wir die Erscheinung des positiv-christlichen Bekennens zu den Grundlagen des Glaubens beim Widerstreit gegen den engen Zusammenschluß (?) von Schule und Kirche**) vorzugsweise am Rhein, — wo der Geistliche meist nur als Prediger und Seelsorger, nicht aber als Leiter der Gemeinde auftritt, so daß der Schluß sehr nahe liegt: wenn der Geistliche nicht einmal in der Kirche Leiter der Gemeinde ist, warum soll er es denn in der Schule sein? In den nördlichen und östlichen Teilen unseres deutschen Vaterlandes dagegen fällt unchristliche und unkirchliche

*) Der Hr. Verf. selbst macht freilich eine rühmliche Ausnahme; er leidet nicht an Menschenfurcht u. s. w., denn er schreibt freimütig — anonym — in einem Kirchenblatte.

**) Hier verrät der Hr. Verf. abermals, daß er die „Leidensgeschichte" und die dort gegebenen Mitteilungen über den rhein. ev. Lehrerverein, über den sel. Klingenburg und über die Eingaben des ev. Lehrervereins an die Kirchensynoden, welche gerade einen engeren Zusammenschluß von Schule und Kirche bezweckten, nicht gelesen hat, — denn andernfalls würde er inne geworden sein, daß sein obiges Urteil „ein falsches Zeugnis wider den Nächsten" redet.

Gesinnung fast durchweg zusammen, und wo ein gläubiger Lehrer ist, da wird auch Kirche und Pfarramt hochgehalten." — (Was meinerseits über diesen Punkt zu bemerken ist, will ich am Schlusse sagen.)

„Der dritte Grund, warum manche Lehrer die Schulaufsicht der Geistlichen nicht wollen, ist" — nun kommt der Trumpf! — „gerade herausgesagt: die Trägheit derselben. Sie wollen ihres Amtes nicht warten; sie behandeln es nur als eine Einnahmequelle, daraus sie ihr täglich Brot empfangen; Lust und Liebe zu ihrem herrlichen, gottgesegneten Berufe fehlt ihnen; sie sind niemals froher, als wenn sie die Schulstunden hinter sich haben; Mietlinge sind sie, aber nicht Hirten. Darum wollen sie so wenig als möglich beaufsichtigt sein, damit sie in ihrem alten Schlendrian fortfahren können und niemand sie aufrütteln und aus ihrem Sumpfe herausholen darf.*) Andere" — (hier tritt also wohl eine Spielart der Trägen auf) — legen sich auf wissenschaftliche Studien, in denen sie mehr oder weniger leisten (aus Trägheit?). Durch die stete Beschäftigung mit wissenschaftlichen Büchern verlieren sie zuletzt die Lust am Elementaren;**) sie bewegen sich in hohen Regionen und seufzen je mehr und mehr darüber, daß sie sich mit solchen einfältigen Kindern plagen müssen u. s. w. Solche erkennen wohl auch die Erfolglosigkeit ihrer Schularbeit, und wollen deshalb um so weniger unter den Augen eines Mannes stehen, den sie nicht so leicht über die Sachlage zu täuschen imstande sind." (Die aus dem praktischen Volksschuldienste hervorgegangenen Inspektoren lassen sich nämlich leicht täuschen — was ja selbstverständlich ist.) „Wieder andere" — (hier kommt die zweite Spielart der Trägheit) — „sind der unglücklichen Schriftstellereitelkeit verfallen. Sie lassen sich in allerlei Schulblättern hören," — (Ei, der Hr. Verf. ist ja auch unter die Propheten, wollte sagen: unter die Skribenten geraten; freilich in einem Kirchenblatte, und das ist allerdings etwas anderes) — deren jährlich neue wie Pilze aus der Erde wachsen. — Nicht aus der Praxis, aus der Theorie heraus wird geredet und geschrieben, und wenn man in ihre Schule kommt, und ihre Arbeit ansieht, so fühlt man sich bitter getäuscht. Sie haben so schön von allerlei Methoden geredet u. s. w.: was findet man in ihrer Schule? Planlos und ziellos verläuft der Unterricht, dem Zufall und augenblicklichen Belieben anheimgegeben" — (also

*) Das würde also voraussetzen, daß die aus dem Volksschuldienste hervorgegangenen Schulaufseher (Hauptlehrer und Kreisinspektoren) weniger sorgfältig ihres Amtes warteten als die Geistlichen, — sei es, weil sie ebenfalls an der genannten Lehrer-„Trägheit" litten, oder weil sie nicht scharf genug sehen könnten. — An einer andern Stelle klagt dagegen der Hr. Verf. darüber — was er hier vergessen zu haben scheint — daß die fachmännischen Schulinspektoren sich durch ihre Vielregiererei bis in die Kleinigkeiten hinein den Lehrern lästig machten.

**) Da sind also wohl die Herbartischen „Wissenschaftlichen", die sich gerade so viel um die elementaren Durcharbeitungsoperationen und andern derartigen methodischen „Kleinkram" bekümmern, glücklicherweise ausgeschlossen.

trotz der Wachsamkeit und der scharfen Augen der geistlichen Schulinspektion?); „alles ist nur auf Einprägung des Stoffes oder auf formale Bildung gerichtet u. s. w.; von Zucht ist in der Schule nichts zu spüren."

Nun kennt der Leser die drei Sorten der Lehrer, welche Kirche und Schule auseinanderreißen wollen, nebst ihren beiden Spielarten, — doch ich verspreche mich: denn es waren ja der Hauptklassen dieser Opponenten eigentlich nur zwei, da die erste Hauptklasse der „Ursacher" unter den eigenen Gesinnungsgenossen des Hrn. Verf. gesucht werden soll. —

Wie die Leser bereits wissen, leidet dieser „praktische Schulmann" neben anderm an einem schwachen Gedächtnis. Ich muß ihm daher zu Hülfe kommen. Beim Aufzählen seiner drei Hauptsorten, womit er den Artikel schließt, ist ihm entfallen, daß er vorher, gleich nach der Angabe seiner geborgten, aber travestierten Disposition, bereits eine vierte Klasse dieser „Ursacher" genannt und porträtiert hat. Er meint die pädagogischen Streber. Zunächst wird diese Klasse so skizzirt: „Wahrlich, ich könnte mehr als einen berühmten Namen, ich könnte Männer von hochberühmtem Namen aufführen, in deren Schule ich gekommen bin und habe gefunden, daß der gelehrte Herr zu keiner Unterrichtsstunde vorbereitet war und eben redete, was ihm zufällig in den Mund kam, dazu von Methode keine Spur." — Da fällt ihm aber noch glücklich ein, daß dieser letztere Ausdruck bei seinen Gesinnungsgenossen und ihren geistlichen „Leitern" stark anrüchig ist, dieweil derselbe darauf hindeutet, daß die Pädagogik keine angeborne Wissenschaft sei. Er fügt daher schleunigst hinzu: „Um Mißverständnissen zu begegnen, schalte ich ein, daß ich in Bezug auf Methode sehr weitherzig bin, und durchaus nicht die eine oder andere Methode für allein zweckmäßig halte." — Nun nimmt er einen neuen Anlauf, um die Streberklasse genauer zu zeichnen. Er sagt: „In diesem „„In die Ferne schweifen"" scheint mir der Hauptschaden zu liegen. Es ist das Streben, das nicht bloß durch die Lehrerwelt, sondern auch durch viele andere Stände hindurchgeht" — (o weh, auch durch die Pfarrerwelt?), — über sich hinauszugreifen, mehr gelten und mehr werden zu wollen, statt in treuer Pflichterfüllung sein Genüge und seines Herzens Freude zu suchen und zu finden. Kaum hat der junge Lehrer seine zweite Prüfung bestanden, so arbeitet er aufs Mittelschulexamen hin, und hat er dieses hinter sich, so ist nichts mehr sein Streben, als das Rektorexamen zu machen." — (Sollte denn im Mittelschul- und Rektorexamen nicht darnach gefragt werden, ob der Prüfling auch in der Schule seine Pflicht erfüllt habe?) „Ist ihm auch dies geglückt, so strebt er selbstverständlich nach solchen Stellen, zu welchen ihm die bestandenen Prüfungen die Qualifikation verleihen." (Ich habe immer gemeint, die „Qualifikation" müßte er sich selber erwerben.) „Er will nicht mehr einfacher Dorfschullehrer sein; er strebt in die Stadt hinein; an der Stadtschule wird ihm bald die einfache Lehrerstelle zu gering; sein Sehnen ist auf eine Stelle an der Mittelschule oder auf das Rektorat

gerichtet. — Daher so viel Unzufriedenheit, daher das Streben durch Abschaffung der geistlichen Schulaufsicht neue ehrenvolle Stellen für die höher gebildeten Lehrer zu gewinnen."

So das Votum des „praktischen Schulmannes." Er wird anerkennen müssen, daß ich in seltenem Maße Zeit und Raum daran gewendet habe, um demselben eine recht weite Verbreitung zu verschaffen — da der Leserkreis des Ev. Schulblattes von Friedrichsstadt bis Graz und von Königsberg bis Straßburg geht — und zwar gerade in solchen Kreisen, die dem Kirchenblatte wenig zugänglich sind.

Zum Schlusse die oben versprochene rückständige Bemerkung.

Da der Hr. Verf. bei seiner zweiten Klasse der Opponenten auch der rheinischen Geistlichen und Gemeinden kritisch gedacht hat, so fühle ich mich verpflichtet, für dieselben eine kurze Berichtigung beizufügen. (Die mitbetroffenen rheinischen Lehrer, so wie die christlich-gesinnten Lehrer in den andern Gegenden, welche der „Leidensgeschichte" zugestimmt haben, werden an ihrem Orte für sich selbst zu reden wissen.)

Wenn der Hr. Verf. doch über die evangelischen Gemeinden, Geistlichen und Lehrer am Rhein nicht eher öffentlich urteilen wollte, bis er selbst mit eigenen Augen gesehen hat, wie es hier um das kirchliche Leben wirklich steht, oder wenigstens gelesen hat, was Kundige darüber geschrieben haben! (Z. B. bloß die vielen Stellen in der „Leidensgeschichte", welche davon handeln.) Seine Gewährsmänner haben freilich ebenfalls nicht selbst zugesehen. Wenn doch in den altpreußischen Provinzen erst einmal ein so reges und thätiges kirchliches Leben vorhanden wäre, wie es am Rhein, zumal am Niederrhein, thatsächlich besteht und seit Langem bestanden hat! Falls der Verkläger die Mühe des Lesens nicht allzusehr scheut, so vergleiche er bloß, was alljährlich über die kirchlichen Schenkungen und Vermächtnisse in den verschiedenen Provinzen amtlich mitgeteilt wird: dieselben sind im Rgbzk. Düsseldorf allein größer als in 5—6 und noch mehr altpreußischen Regierungsbezirken zusammen.*) (Bei den Gaben für freie christliche Bestrebungen — Mission, Rettungshäuser u. s. w. — würde der Unterschied natürlich noch viel größer sein.) Vielleicht werden diese Zahlen die schwerfälligen konservativen Gedanken des Hrn. Verf. ein wenig in Bewegung bringen. —

Ein anderer Vergleichungspunkt. Wenn hier am Niederrhein ein Pfarrer in eine Gemeinde eintritt, welcher die Freudenbotschaft vom seligen Leben „aus der Brust heraus" zu verkündigen versteht und sich nicht als „Leiter" aufspielt: so wird er, selbst wenn diese Gemeinde seit vielen Jahren vernachlässigt war, in nicht allzulanger Zeit, vielleicht schon bald, sonntäglich wenigstens eine ansehnlich gefüllte Kirche vor sich sehen. Wie steht's damit im gelobten Alt-

*) Vgl. „Leidensgeschichte", S. 283.

preußen? Schreien die amtlichen und außeramtlichen Mitteilungen über die dortigen kirchlichen Zustände nicht zum Himmel hinauf? Und nicht erst seit einem Jahrzehnt oder seit 1848. Ein in jedem Betracht wohl gerüsteter und echter Geistlicher, der jetzt ein hohes Kirchenamt bekleidet, wurde nach einer mehrjährigen gesegneten Wirksamkeit am Niederrhein von der Kirchenbehörde an eine größere Landgemeinde in einer der östlichen Provinzen berufen. Vor ihm hatte dort an 20 Jahre lang ein begabter, kirchlich-gesinnter Pfarrer gestanden, der eben so lange einer der hervorragendsten Leiter des konfessionell-lutherischen Predigervereins jener Gegend gewesen war, aber in dieser langen Zeit allsonntäglich vor einer fast leeren Kirche predigen mußte. Als sein Nachfolger hinkam, fand er diesen kirchlichen Boden so steril, so ausgetrocknet und plattgetreten, daß er es trotz seiner hervorragenden Ausrüstung mehrere Jahre hindurch nur zu etwa 25—30 Kirchgängern bringen konnte. —

Ein dritter Vergleichungspunkt. Was weiß der Hr. Verf. über die Wirksamkeit und Ausdehnung der kirchlich-gesinnten Lehrervereine nach seinem Ideal aus jedem der altpreußischen Regierungsbezirke während der letzten 30 Jahre zu berichten? Der rhein. „Evang. Lehrerverein", der allein im Rgbzk. Düsseldorf mehrere hundert Mitglieder zählt, besteht schon seit 1848; über seine Wirksamkeit kann schon in der „Leidensgeschichte" manches für den Osten recht Nützliche nachgelesen werden. Die „objektiv-kirchlichen" praktischen Schulmänner auf altpreußischem Boden, samt ihren kirchlichen „Leitern", werden wohl noch ein Vierteljahrhundert lang zu arbeiten und nebenbei ihr „objektives" Verklagen und Schelten zu verlernen haben, bevor sie auch nur so weit sind, wie wir rheinische „Subjektivisten" bereits vor 25 Jahren waren. — Nun lasse man bloß diese drei Vergleichungsthatsachen reden. Und da sollen die echten rheinischen Geistlichen, „die meist nur als Prediger und Seelsorger auftreten," nach dem Osten gehen, um von den dortigen „Leitern" der Gemeinde zu lernen, wie im evangelischen Geiste und mit Erfolg christliches und kirchliches Leben gepflanzt werden muß! Es sind doch wunderliche Leute — diese echt „objektiv"-kirchlichen „praktischen Schulmänner" im preußischen Morgenlande. — Noch Eins. Der Hr. Verf. zeigt sich so besorgt um das nötige Ansehen der Geistlichen. So lasse er sich sagen, daß die Pfarrer am Niederrhein, wenn sie echt geistlich sind und sich vornehmlich auf Predigt und Seelsorge legen, thatsächlich in ihren Gemeinden eine viel höhere Achtung genießen, selbst bei den kirchlich indifferenten Gemeindegliedern, als ihre Amtsbrüder in den ostpreußischen Provinzen, die sich vom „Leiten" so viel versprechen. Diese rheinischen Geistlichen glauben nämlich, das Christentum müsse nach der Methode verbreitet werden, welche der Herr Christus und seine Apostel befolgt hätten, d. i. durch Predigt und Seelsorge, nicht durch „Kommandieren"; denn der Sage nach sollen der Meister und seine Apostel zu ihrer Zeit wirklich nicht viel in der Welt zu kommandieren gehabt haben. Und so meinen sie denn auch, wenn ein echt geistlicher Pfarrer für die

Hauptsache sorge, so falle ihm das „Leiten" von selber zu, und um das benötigte Ansehen brauche er dann erst recht nicht zu sorgen. Wie man hier vermutet, sind jene Geistlichen dadurch auf diese Meinung gekommen, weil in der am Rhein gebrauchten Bibelausgabe irgendwo steht, daß Christus zu Petrus gesagt habe: „Weide meine Schafe", nicht: „Herrsche über meine Schafe", — und an vielen andern Stellen von ihm und seinen Aposteln noch ähnliche Ratschläge gegeben werden. Es käme also darauf an, nachzusehen, ob solche Ratschläge vielleicht in den im Osten gebräuchlichen Bibelausgaben fehlen.

3.

Der dritte Artikel des Kirchenblattes (in Nr. 14) stammt von einem bayerischen Geistlichen und will gleichfalls eine Art Ergänzung der ersterwähnten Recension sein. Obwohl derselbe auf die „Leidensgeschichte" nicht direkt Bezug nimmt, so bietet er doch für Jeden, der in der socialen Frage des Lehrerstandes orientiert sein will, viel Instruktives; in einer Kontroverse kann es ja kaum etwas Wichtigeres geben als dies, die Position des Gegners nach ihren starken und schwachen Seiten genau zu kennen. Wer sie nicht kennt, marschiert in den Nebel hinein, und ist geschlagen, ehe er zum Fechten kommt. Sachlich bemerkenswert in diesem Votum des bayerischen Geistlichen ist namentlich dessen Abneigung gegen das Hauptlehreramt. Diese Institution scheint ihn noch mehr zu drücken als das neue staatliche Kreisschulinspektorat — was auch ganz verständlich ist, da andernfalls jenes Amt unzweifelhaft schon vor 50 Jahren würde eingeführt worden sein.

Auf nähere Mitteilung muß ich hier verzichten, da noch ein anderes, wichtigeres Votum, eine direkte Recension, angesagt sein will. Jener Artikel sei aber allen, auch den nicht-bayerischen Lesern zur Beachtung empfohlen.

4.

Das vierte Votum ist wieder eine Recension der „Leidensgeschichte", — jetzt in Kehrs „Pädagogischen Blättern" (Nr. 2, 1883), von Dr. Boodstein, früher Seminardirektor zu Hilchenbach (in Westfalen), seit drei Jahren Stadtschulinspektor in Elberfeld.

Auch diese Kritik ist wieder in mehrfacher Beziehung interessant, ja hochinteressant, — instruktiv freilich nicht, nicht einmal in den Fehlern, wie das doch bei einigen der übrigen der Fall war, es sei denn, insofern sie dem Lehrerstande zeigen kann, mit was für sonderbaren Gegnern er es bei seinen Schulaufsichtswünschen zu thun hat.

Als die Burk'sche Recension erschien, die es wagte, mit einer direkten Verdrehung meiner Worte („Hirtenhund") zu operieren, da wunderte ich mich nicht wenig über solche Waffen in geistlicher Hand und dachte: das ist ein Mal und nicht wieder; den wird gewiß niemand übertreffen wollen.

Da erschien die zweite geistliche Recension, von Pfr. Röck. Mit bedauerlichem Erstaunen mußte ich sehen, daß meine gutmütig vorauseilende Annahme irrig war; dieser zweite Kritiker war dem ersten wirklich „über“: zu den neuen plump verdrehenden Auslegungen und plump aufgebauschten falschen Folgerungen kamen hier außerdem sogar noch bäuerisch-plumpe persönliche Schimpfworte — und das abermals aus geistlichem Munde. Da dachte ich wieder — und glaubte meiner Sache jetzt gewiß zu sein —: verwunderliche theologische Recensionsleistungen, die darüber noch hinausgehen, wirst du jedenfalls nicht zu sehen bekommen.

Da erschien die Kritik des preußischen Geistlichen in der Luthardtschen Kirchenzeitung. In der That hatte sich meine Vermutung auch insofern bestätigt, als bei diesem Recensenten keine plump verdrehenden Auslegungen vorkamen, geschweige persönliche Beleidigungen. Wohl aber kamen andere Dinge vor, auf die ich doch absolut nicht gefaßt war: feine und doch wie absichtslos aussehende Wortvertauschungen u. dgl. in Einzelheiten, und dazu in der ganzen Komposition und Darstellung eine so wohlüberlegte, eminente Rabulistik, daß das Verwundern gar nicht aufhören wollte. Wenn der Lehrerstand, so mußte ich mir sagen, mit Gegnern von solcher rabulistischen Intelligenz, Gewandtheit und Überlegsamkeit fertig werden will, dann wird er seine Kräfte auf das äußerste anzustrengen haben. In dieser Richtung — das durfte jetzt getrost vorausgesetzt werden — in dieser Richtung ist jedenfalls keine überbietende Recensionsleistung mehr zu erwarten. In dieser Annahme habe ich mich bis jetzt auch nicht getäuscht. Und doch, als die Recension im Kehrschen Schulblatte erschien: wieder neues und in der That noch größeres Verwundern als früher. Nach einer neuen Seite hin, wie in einigen bereits bekannten Manipulationen, übertrifft dieser Kritiker seine Vorgänger ganz bedeutend. Selbstverständlich kommt keine persönliche Beleidigung vor wie weiland bei Pfr. Röck; freilich auch kein Aufwand von Intelligenz wie bei dem Kritiker in der Kirchenzeitung, im Gegenteil; aber dafür präsentieren sich wahrhaft seltene und darum hochinteressante Eigentümlichkeiten anderer Art.

Um dieser Auszeichnung willen, und dem Blatte der deutschen Seminarlehrer zu Ehren, wollte ich daher das Aufsätzchen von Hrn. Dr. Boodstein, wie es auch bei den kleinen Artikeln von Konf.-Rat Burk und Pfr. Röck geschehen war, vollständig hier abdrucken lassen, damit die Leser den Vollgeschmack der darin enthaltenen interessanten Dinge zu genießen bekämen. So eben zeigt mir aber einer der HH. Mitarbeiter an, daß er eine eingehende Besprechung des Boodsteinschen Artikels für das nächstfolgende Heft des Ev. Schulblattes einsenden werde.

Da nun die Leser vermutlich dann doch alles vollständig kennen lernen werden, so glaube ich, an dieser Stelle von einem Abdruck absehen zu müssen. Um ihnen jedoch einen Vorgeschmack dessen zu geben, was ihrer wartet — und zu ihrer einstweiligen Orientierung — so mögen hier einige vorläufige Bemerkungen noch Platz finden.

Die erste interessante Eigentümlichkeit dieser vierten theologischen Recension ist diese.

Als wissenschaftliche Leistung betrachtet — doch was rede ich von „wissenschaftlich“ bei einem Artikelchen, das lediglich aus hingeworfenen Behauptungen besteht; — sagen wir also: auch nur als schlichtes Votum betrachtet, wie es etwa ein verständiger Laie in einer wissenschaftlichen Kontroverse abgeben könnte, ist dieses Artikelchen in sachlicher Beziehung völlig bedeutungslos, da sogar die auslegenden (referierenden) Behauptungen ohne Begründung, d. i. ohne wörtlich citierten Beleg, auftreten, mithin die darauf gebauten urteilenden Behauptungen für seine Leser vollständig in der Luft schweben.*) Dieses Charakteristikum (der gänzliche Mangel an Belegen und Beweisen) hat allerdings die vorliegende Recension mit der des Pfarrer Röck gemein; allein es besteht doch zwischen beiden ein großer Unterschied. Denn jetzt haben wir es mit einem Manne zu thun, der früher ein Lehrer der Lehrer gewesen ist und darum als wohlorientiert angesehen sein will; überdies gehen seine phantasiemäßig auslegenden Behauptungen, gerade wo sie die Wünsche der Lehrer berühren, über die verhältnismäßig harmlos entstellenden des Pfarrers Röck weit, weit hinaus. —

Was sonst noch hinzukommt, um diese Kritik zu einer sachlich bedeutungslosen zu machen, wird sich bei der jetzt zu nennenden zweiten interessanten Eigentümlichkeit als selbstverständliche Konsequenz gratis zu erkennen geben.

Der zweite interessante Charakterzug der Boodsteinschen Recension ist so eigentümlicher Art, daß ich wegen der passenden Bezeichnung in Verlegenheit bin, — da es bei der Würdestellung des Hr. Verf. einem schwer fällt, seine Worte nicht als reiflich überlegt und in vollem Ernst gemeint ansehen zu sollen. Ich werde einige Beispiele — oder vielmehr ihrer eine lange Reihe — citieren, und dann mag der Leser mit sich selbst ausmachen, wie er sie bezeichnen will.

Der Hr. Rec. behauptet (S. 180) unverfroren, daß mein Buch (bei den Vorschlägen für die Einrichtung der repräsentativen schulregimentlichen Organe) ausschließlich die Interessen des Lehrerstandes berücksichtigt, aber

> „die Interessen der **andern** Schulinteressenten **außer acht lasse** oder nur so nebenher mit einem **Brocken** bedenke.“

Nicht wahr, lieber Leser, das ist stark — falls vorausgesetzt werden darf, daß der Hr. Rec. das Buch wirklich gelesen habe — denn die vielen tausend Leser der „Leidensgeschichte“ wissen ja sämtlich, mit Ausnahme des einzigen Hrn. Dr. Boodstein, daß dort über diesen Punkt das gerade Gegenteil geschrieben

*) Das einzige Mal, wo der Hr. Verf. sich so anstellt, als ob er eine seiner phantasiemäßigen Auslegungen wirklich beweisen wolle, und deshalb eine Stelle — nämlich ein einziges adjektivisches Wörtchen — aus dem Buche citiert, fällt nach Inhalt und Form so sehr unter den Gesichtspunkt der Komik, daß wir es schicklicherweise nicht hier, sondern erst weiter unten, bei seines Gleichen, erwähnen können.

steht von dem, was er gefunden haben will. — Wie ferner viele Leute wissen, hat der Schreiber dieses schon vor mehr als 25 Jahren im Ev. Schulblatt dawider geklagt, daß die hergebrachte Schulverfassung nicht alle Schulinteressenten berücksichtige, und hat demgemäß eine solche Schulordnung verlangt, worin alle Schulinteressenten gebührend vertreten seien. Er hat dann 1863 und 1868 zwei ziemlich dicke Bücher geschrieben, die vornehmlich gerade diesem Gedanken gewidmet waren. Er ist bekanntlich aus dem Kreise der Volksschullehrer überhaupt der erste gewesen, der in Deutschland diese Anschauung litterarisch vertreten hat, und ist überdies leider lange Zeit der einzige gewesen. In der „Leidensgeschichte" hat er dann in dem langen Abschnitte über die Lokal- und Kreisaufsicht jenen Grundsatz nochmals „breit und umständlich" dargelegt und dazu in bestimmten praktischen Vorschlägen für die Zusammensetzung des Schulvorstandes und der Schulrepräsentation ausgeprägt. Noch mehr: jenem Abschnitte ist zum Überschuß — für weniger orientierte Leser und zur Vorsicht wider unachtsame und verdrehungssüchtige — ein besonderer Aufsatz „über die Hauptgrundsätze der Schulverfassung" voraufgeschickt, worin gerade der Gedanke, daß alle korporativen Schulinteressenten zu ihrem Rechte kommen müßten, wieder eingehend entwickelt und begründet wird. — Trotz alle dem und alle dem und alle dem wagt Hr. Dr. Boodstein kühn zu behaupten: „daß ich die Interessen der andern Schulinteressenten außer acht lasse oder nur so nebenher mit einem Brocken bedenke."

Vermutlich wird dieses eigentümliche Gebahren des Hrn. Recensenten bei den geneigten Lesern, Lehrern und Nichtlehrern, auf ihrem Standpunkte einen peinlichen, tragischen Eindruck hervorrufen. Gleichwohl werden sie es aber auch verstehen, daß bei mir als Verfasser, der sich mehr als zwei Jahrzehnte lang abgemüht hat, seinen bezüglichen Schulverfassungs-Grundsatz den Lehrern, Schulinteressenten, Staatsmännern und Behörden ans Herz zu legen, der Eindruck jenes Gebahrens noch etwas anders gefärbt sein muß. Nach dieser Färbung geredet, finde ich dasselbe — offen gesprochen — wahrhaft komisch, höchst komisch.

Weiter. Dem Hrn. Recensenten ist es noch nicht genug, nach der negativen Seite hin mich das bare Gegenteil von dem sagen zu lassen, was ich wirklich gesagt habe, — er wendet sich dann, um dieses Gegenteil noch möglichst aufzubauschen, in demselben Atem auch nach der positiven Seite und behauptet:

> „Dörpfeld berücksichtigt zu einseitig die Interessen des Lehrerstandes, — — den Schwerpunkt immer darauf legend: „„die **ganze** Schule für die **Lehrer**.""

Der Leser lasse sich noch darauf aufmerksam machen, daß der Hr. Recensent das abschließende Schwerpunktssätzchen mit Anführungszeichen versehen hat, wonach also diejenigen seiner Leser, welche meine Schrift nicht kennen, glauben müssen, das sei ein wirkliches Citat aus meinem Buche. — Nach der Darstellung des Hrn. Dr. Boodstein müßte ich somit die alberne Forderung gestellt haben: der

Lehrer resp. die Lehrer einer Schule sollten selbst und allein Lokal-Schulvorstand sein; dazu sollten die von der Zukunft erhofften provinziellen und Landesschulsynoden lediglich aus Lehrern bestehen — während in meinen Schriften solche bloß aus Lehrern zusammengesetzte Schulsynoden, wie sie in etlichen Schweizerkantonen auch wirklich bestehen, bekanntlich „Schulpfaffen-Synoden" genannt werden. Da die Leser wissen, daß nach meinem Buche der Lokal-Schulvorstand aus 5 Mitgliedern bestehen soll — nämlich aus den Vertretern der verschiedenen interessierten Korporationen, wozu dann als fünftes Mitglied der Lehrer tritt: so wird man mir nicht zumuten, hier noch etwas beizufügen, um ihrem exegetischen Verstande zu Hülfe zu kommen. Gegenüber dieser neuen Behauptungsleistung des Hrn. Recensenten kann ich daher nur sagen: neue Komik.*)

Weiter; — doch sei der Leser vorsorglich gemahnt, sich zu salvieren, damit er nicht schließlich noch vor lauter Verwunderung auf den Rücken falle. Dem Hrn. Rec. ist diese Karrikierung der Lehrerwünsche immer noch nicht genug. In betreff der Ansprüche der Lehrer auf die technischen Aufsichtsposten behauptet er gleichfalls unverfroren:

> „Mit dem oben besprochenen Anspruche — („„die ganze Schule für die Lehrer"") — hängen eng zusammen die Ansprüche auf die Übertragung **aller möglichen** Schulaufsichtsämter an Leute, die aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangen sind und zwar" — (so glaubt der Hr. Recensent bekräftigend hinzufügen zu müssen, damit man seinen Ausdruck nicht zu matt verstehe) — „bis zu den **obersten Instanzen.**"

Bekanntlich ist in dem betreffenden Abschnitte der „Leidensgeschichte" nur von den beiden untersten technischen Aufsichtsinstanzen (Hauptlehreramt und Kreisschulinspektorate) die Rede. In betreff dieser beiden Posten wird dann gewünscht, daß dieselben als Avancementsstellen für dazu befähigte Volksschullehrer gelten möchten. Bekanntlich hat der Schreiber dieses niemals davon geredet — und seines Wissens auch kein anderer namhafter Kollege — daß die höherliegenden technischen Schul-Aufsichtsposten als Avancementsstellen des

*) Hierher gehört auch das oben bereits erwähnte einzige wörtliche Citat des Hrn. Kritikers. Er will nämlich aus einem einzigen adjektivischen Wörtchen („ausgleichend regulierend," S. 25) — was ich dort gebraucht habe, um die ausgleichende Vermittelungsaufgabe des Lehrers im Schulvorstande u. s. w., gegenüber den verschiedenen und leicht unter sich kollidierenden Ansichten der andern Schulinteressenten zu bezeichnen — herauswittern, daß ich und meine Gesinnungsgenossen trotz alle dem und alle dem doch wirklich im Sinne hätten: „die ganze Schule für die Lehrer". Sollte hier für das Verständnis der geneigten Leser noch etwas nachzuholen sein, so muß ich das der für das nächste Heft angesagten Antikritik überlassen. Ich kann nur sagen: diese grotesk-komische Auslegungs- und Beweiskunst des Hrn. Stadtschulinspektors macht auf mich den Eindruck, wie wenn man sehen müßte, daß ein ehrwürdiger geistlicher Herr auf öffentlichem Markte Purzelbaum schlüge.



Volksschullehrerstandes angesehen werden möchten. Damit ist natürlich nicht ausgeschlossen, daß die Schulbehörde jeweilig auch Volksschullehrer, die sie dazu für befähigt hält, zu Seminardirektoren und Schulräten ernennen kann — was ja auch etliche Male geschehen ist. — Wie man sieht, kann sich Hr. Dr. Boodstein in komischen Behauptungsleistungen nun nicht noch mehr überbieten.

Die vorgenannten Beispiele unfreiwilliger Recensenten-Komik haben allerdings auch eine andere — sagen wir mildernd: tragische Seite, gleichviel ob man auf den Hrn. Verf. blickt, oder auf die vielen Lehrer, welche nach Dr. Boodsteins eigener Aussage meinem Buche zugestimmt haben, und nun solche unwahren ungeheuerlichen Anschuldigungen über sich ergehen lassen müssen, oder auf die Seminarlehrer- und Schulinspektorenkreise, aus deren Mitte jemand sich so tragisch-komisch aufführen darf, oder auf das Seminarlehrerblatt, das sich dazu hergiebt, diese Tragikomödie dem deutschen Publikum vorzuführen.

An die in den vorgenannten Beispielen zu Tage tretende Art von Komik reiht sich eine zweite Species dieses Genre an, die jener ersten insofern gleicht, als sie von Natur ebenfalls eigentlich zum Tragischen gehört, aber sich dadurch unterscheidet, daß sie ein genereller Zug des Boodsteinschen Artikels ist. Wo immer der Hr. Recensent einen ihm unsympathischen Gedanken des Buches referieren will, da wird dieser Gedanke jedesmal entweder teilweise entstellt, oder gänzlich oder völlig in sein diametrales Gegenteil verkehrt, oder es wird sogar dieses Gegenteil noch möglichst aufgebauscht, damit es ja recht albern oder schauerlich klinge. Und das geht in dem ganzen Artikel konstant durch, von Anfang bis zum Ende, ohne eine einzige Ausnahme. Der Leser hat ja die nötigsten Belege bereits vor Augen gehabt. — Um aber diese Sorte von Komik, die eben dadurch entsteht, daß die Tragik des unwahren Referierens mit Beharrlichkeit bis zum Ende aushält, ganz zu würdigen, muß man auch noch die korrelate Seite dieser wunderbaren Konstanz mit ins Auge fassen. Trotz aller Albernheiten und Ungeheuerlichkeiten, die der Hr. Recensent dem Buche aufbürdet, findet er es doch von Anfang bis zum Ende nicht ein einziges Mal für gut, zum Belege auch nur einen einzigen Satz aus demselben wörtlich anzuführen und so den Autor selbst reden zu lassen. Natürlich, denn im andern Falle würden ja die Leser die Fälschung des Sinnes gemerkt haben; die darin liegende Komik ist freilich desto unnatürlicher.

Die Recension bietet aber noch eine dritte Species von spaßhaften Beispielen. Es sind solche, die das rein komische Genre repräsentieren. Wenn nämlich der Hr. Recensent um gewisser, leicht erkennbarer Zwecke willen einen Gedanken aussprechen will, der auch in der „Leidensgeschichte“ gesagt ist: dann darf man sicher darauf rechnen, daß er sich in die Brust wirft, mithin thut, wie wenn das Buch diese Wahrheit nicht kännte oder gar verleugnete. Dabei kann ihm dann mitunter auch noch etwas Spaßhaftes nebenbei passieren. Ein paar Exempel.

Um sich den Anschein zu geben, als ob gerade er energisch für die Interessen der Kirche hinsichtlich der Schulaufsicht eintreten wolle, spricht er emphatisch:

> „Man mag über diese Sache (Mitwirkung der Geistlichen bei der Schulaufsicht) denken, wie man will — ich für meine Person gestehe offen, daß ich auf die Mitwirkung **geeigneter** Geistlichen innerhalb der Schulvorstände unter keinen Umständen verzichten will."

Die Leser der „Leidensgeschichte" werden sich erinnern, daß dort gefordert wird, der Pfarrer als solcher müsse Mitglied des Schulvorstandes sein; — daß mithin sogar Dr. Boodsteins „ungeeignete" Geistlichen zur Mitwirkung bei der Schulaufsicht zugelassen werden, und überdies der Schulbehörde anheimgegeben wird, den Pfarrer zum Präses des Schulvorstandes zu ernennen. Ist nun des Hrn. Recensenten Versuch, sich im Gegensatze zu meinem Buche als einen warmen Vertreter der kirchlichen Interessen aufzuspielen, nicht überaus spaßhaft.*)

Doch es widersteht mir, noch weitere Exempel dieser rein komischen Art anzuführen. Ohne Zweifel wird die angekündigte Antikritik das Verzeichnis vervollständigen.

Noch einer vierten Species der spaßhaften Recensentenstreiche müssen wir gedenken. Dieselbe macht sich dadurch kenntlich, daß hier die reine Komik sich so potenziert, daß sie wie übergeschnappt erscheint. Ein paar Beispiele. Hr. Dr. Boodstein giebt (S. 80) den angelegentlichen Rat:

> „Die Lehrerschaft möchte weniger durch Pochen auf ein verbrieftes **Vorrecht**, als dadurch wirken, daß sie überall persönlich und sachlich überzeugend für das Wohl der Schule einträte."

Was für ein Gesicht mögen die Lehrer machen, wenn sie hier ernstmütig sagen hören, daß sie, die bisher nicht einmal zu den ihrem Amte und Stande gebührenden Rechten gelangen konnten, schon mehr als das, nämlich bereits darüber hinausgehende Vorrechte besessen hätten? und weiter sagen hören: daß sie überdies auf etwas gepocht haben sollen, was ihnen bisher ohne ihre Schuld unbekannt geblieben war, alldieweil es eben noch nicht existierte? — Ohne Zweifel werden sie diesem Humoristen mit dem entsprechenden ernstmütigen Humor die Erklärung geben: wenn er dem Schulamte zu den demselben gebührenden Rechten verhelfen wollte, so würden sie ihrerseits ihm gern feierlich versprechen, daß sie nun und nimmer auf Vorrechte pochen wollten, die sie nicht besäßen, — ja, daß sie sogar nicht auf ein wirkliches Vorrecht pochen wollten, falls ihnen in Zukunft, gleich den bisherigen Privilegierten, einmal ein solches verliehen werden sollte, was sie jedoch bis jetzt noch niemals beansprucht hätten.

---

*) Jenes Bestreben erhält noch etwas mehr Licht, wenn man weiß, daß Hr. Dr. Boodstein bis jüngsthin für einen sog. „liberalen" Theologen und Schulmann gegolten hat, — wie er denn auch in Elberfeld gerade von der Fortschrittspartei und ihren Verbündeten zum Stadtschulinspektor gewählt wurde. Sollte dieser „Liberalismus" vielleicht heuer keine Chancen mehr haben?

Hr. Dr. Boodstein leistet aber in solchem Humor noch größeres. Er sagt (181):

> „Für die persönliche Stellung des Lehrers dürfte mehr gewonnen werden, wenn seine Interessen weniger durch ihn selbst, als durch andere Personen vertreten würden."

Gewiß, die Lehrer verstehen Spaß, wenn ihnen auch manchmal nicht spaßig zu Mute ist. Gewiß würden sie, auch im Ernst gesprochen, nichts dawider haben, wenn andere Personen es sich angelegen sein lassen wollten, die Interessen des Lehrerstandes mit Wärme zu vertreten, zumal diejenigen, denen es von Amts- und Gewissenswegen obliegt, — was leider bisher vielfach vermißt worden ist. Im Übrigen wird die Lehrerschaft den Hrn. Ratgeber angelegentlich bitten müssen, er möge nun doch den Spaß auch vollends voll machen und demgemäß recht bald als social-politischer Reiseprediger hinausgehen, um alle übrigen Stände und Klassen (den Adel, die Geistlichkeit, die Offiziere, die Juristen, die Großgrundbesitzer, Großindustriellen, Bauern, Handwerker, Fabrikarbeiter u. s. w.) gleichfalls für seine neu entdeckte Theorie der Interessen-Vertretung zu gewinnen.

Genug dieser unfreiwilligen Komik — und der daran hängenden Tragik — für einstweilen.

Zu den beiden interessanten Charakterzügen der Boodsteinschen Recension, die wir im Vorstehenden kennen gelernt haben — ihre gänzliche Bedeutungslosigkeit in sachlicher Beziehung und die in einer langen Reihe von Beispielen sich produzierende tragische Komik — tritt aber noch ein dritter; und der dürfte am Ende für alle Beteiligten der bedenklichste sein.

Was ich meine, ist, mit einem Worte gesagt, die eisige Kälte, der gänzliche Mangel eines sympathetischen Gefühls und Sensoriums — gegenüber den in der „Leidensgeschichte" nachgewiesenen zwölf Klagepunkten der Schule und des Lehrerstandes bezüglich der hergebrachten Aufsichtsordnung. Der Hr. Recensent macht auch nicht einen einzigen von diesen Punkten namhaft, bei welchem er ein Unrechtleiden des Lehrerstandes anerkennen will, — nicht einmal die Vorenthaltung des Hauptlehreramtes, die doch so bösartige Folgen gehabt hat. Und nun diese vollendete Stummheit — trotz der ihm bekannten Thatsache, daß die wesentlichsten jener Klagepunkte schon vor c. 40 Jahren von Schulautoritäten klangreinen Namens (Seminardirektor Zahn und Provinzialschulrat Dr. Landfermann) sowohl litterarisch vor aller Welt wie amtlich vor dem Minister Eichhorn bezeugt und als die sociale Frage des Lehrerstandes bezeichnet worden sind. Das einzige Mal, wo der Hr. Recensent ausdrücklich etwas koncediert, ist dies, daß er sich bereit erklärt,

> „dem Lehrerstande eine Vertretung im Schulvorstande zuzubilligen, wenigstens die Möglichkeit, sich in demselben nachdrücklich zu Gehör zu bringen."

Wie man sieht, hütet er sich aber wohl, in der bisherigen Vorenthaltung dieser Vertretung ein Unrechtleiden des Lehrerstandes anzuerkennen. Überdies schwächt er sein einziges Zugeständnis einer Reform noch dadurch ab, daß er event. auch

das bloße Rederecht, ohne das Stimmrecht, genügend finden will. Gewiß würden die Lehrer auch schon für das Rederecht dankbar sein, wo sie dasselbe noch nicht besitzen; eben so gewiß ist aber auch, daß sie Hrn. Dr. Boodstein für den ihnen gnädigst zugebilligten „Brocken“ des Vertretungsrechts nicht mehr Anerkennung spenden werden, als er verdient. — Diese Stummheit des Recensenten bezüglich des geklagten, bewiesenen und von kompetenten Schulautoritäten bezeugten Unrechtleidens muß für den Lehrerstand um so bedenklicher sein, da die übrigen preuß. Seminardirektoren und Schulinspektoren bisher, so viel mir bekannt, dieselbige Zurückhaltung oder, wie man auch sagt: die „goldene“ Methode des „klugen“ Schweigens, beobachtet haben. Diese Bedenklichkeit steigert sich nicht wenig dadurch, daß jenes kluge Schweigen des Recensenten samt seinem unklugen Reden, sich in dem einzigen deutschen Seminarblatte vor das Publikum bringen darf — und dazu mit einem Privilegium, da die Redaktion dem Hrn. Dr. Boodstein das Recensieren der auf die Schulverfassungsfrage bezüglichen Schriften als Monopol übertragen hat. Was für eine Perspektive eröffnet sich da für die Lehrer, sofern sie auf eine Unterstützung ihrer Wünsche an jener Stelle hoffen sollten!

Doch jenes eisigkalte Schweigen des Recensenten gegenüber den wahren Beschwerdepunkten des Lehrerstandes ist ja eigentlich nur eine Bagatelle — im Vergleich zu dem, was er im entgegengesetzten Sinne mit allem Nachdrucke laut redet. Denn hier werden den Lehrern, wie wir gesehen haben, die albernsten und ungeheuerlichsten Schwindelansprüche angedichtet, die das Buch vertreten haben soll. Und warum? Um hinterher mit theologischer Emphase den Artikel schließen zu können: da seht ihr, Schulregenten und Schulinteressenten, in welchem Maße dieses Buch (durch „tendenziöse Beleuchtung einzelner Vorkommnisse u. s. w.“)

> „die Unzufriedenheit in den Lehrerkreisen schürt.“ — — „Ich bin mir gar nicht zweifelhaft, daß der Schaden, den es angerichtet hat oder noch anrichten dürfte, bei weitem denjenigen überwiegen würde, der etwa aus der Puttkamerschen Rede erwachsen wäre, und muß das Erscheinen des Buches nach den verschiedensten Richtungen hin bedauern.“ (Dr. Boodstein, S. 181.)

Die dichtende Schmählitteratur über den Volksschullehrerstand ist bekanntlich reich, — schon vor 100 und mehr Jahren war sie da. Allein das Höchste in dieser Richtung hat doch unbestreitbar Hr. Dr. Boodstein geleistet — und mit welchen Mitteln! — im Jahre des Heils 1883 — in Nr. 2 des Kehrschen Seminarlehrerblattes.

Nach welcher Seite hin das, was in der vorliegenden Recension an Tragik und Komik sich abspielt, am bedenklichsten ist — ob für den Hrn. Verfasser, oder für den Lehrerstand, oder für andere nahe Beteiligte, oder für das Schulregiment und die Kirche, das möchte schwer zu sagen sein.

Aber lassen wir vor diesem Schauspiele den Vorhang für heute fallen.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Erinnerungen an das Zillersche Seminar in Leipzig, aus Briefen an einen Freund.

VIII.

L. Fr.!

Also einigermaßen versöhnt mit den Kulturstufen, l. Fr.! Nun, es sollte mich freuen, wenn Du die Zillerschen Gedanken zum Gegenstand ernsten und gründlichen Nachdenkens machen wolltest; wer weiß, vielleicht wirst Du auch noch ein „strammer Zillerianer". Meine Aufgabe war nur die, Dich mit dem Leben und Treiben im Seminar bekannt zu machen, Dir zu zeigen, wie es dort hergeht und wie es mit dem Unterricht zugeht, mögest Du es als die Deine betrachten, an der Hand der wenigen Andeutungen, die ich gemacht habe und mit Hinzunahme der betreffenden Werke aus den Ziller-Herbartschen Kreisen dem nachzudenken, weshalb es so und nicht anders gehandhabt wird. Mir war es nur darum zu thun, eine Anregung zu geben, und sollte mir das gelingen, so glaubte ich meinen Zweck erreicht zu haben.

Eine Äußerung in Deiner Antwort auf meinen Brief, für die ich Dir herzlich danke, glaube ich nicht übergehen zu dürfen. Du meinst, l. Fr., es werde keine geringen Schwierigkeiten machen, die Zillerschen Ideen in dem praktischen Unterrichte zu verwerten. Du hast recht, Freund, Schwierigkeiten sind da und das keine unbedeutenden! Einmal ist es der Grundsatz der Konzentration, der nicht nur in der Behandlung des Stoffes, sondern auch in dessen Anordnung viele Änderungen des Lehrplans herbeifuhren würde, dann besonders aber die mit jenem Grundsatze eng zusammenhängende Idee der sog. Kulturstufen, die in den beiden letzten Briefen behandelt sind. Und die Schwierigkeiten sind um so größer, als durch die Regierungsverfügungen der Stoff, seine Anordnung und zum Teil auch die Methode vorgeschrieben ist. „Wie soll sich demgegenüber nun ein „Volksschulmeister" stellen?" fragt man billig. Ich lasse Ziller selbst antworten, und setze die ganze Stelle hierher, weil sie überaus charakteristisch für Zillers energisches Wesen und seinen strengen Wahrheitssinn ist: „Wer in einen unpädagogischen Schulkreis hineingestellt ist, und darin für Bestrebungen in der Richtung der wissenschaftlichen Pädagogik keine Unterstützung findet, hat in seinem eigenen Unterricht die Bedingung für Konzentration des Unterrichts annähernd herzustellen, weil das trotz mancher unvermeidlicher Inkonvenienzen unter allen Umständen immer noch bei weitem das kleinere Übel bleibt, und niemand durch fremde Schuld von seinen eigenen Pflichten entbunden wird. Wer hier Grundsätzen gegenüber, denen er die Gültigkeit nicht versagt, für sich eine Ausnahme oder Entschuldigung sucht, und dafür irgend eine Art jesuitischer Moralkasuistik ausbildet, verurteilt sich selbst und verdient keine Achtung. Nicht minder aber auch derjenige, der über pädagogische Vorschläge und Veranstaltungen, welche auf wissenschaftlichen Gründen ruhen, aburteilt, oder der Veranstaltungen schafft, festhält, zurückruft, stützt, von denen mit wissenschaftlichen Gründen nachgewiesen ist, daß sie den pädagogischen Fortschritt hemmen — und der doch nicht zuvor jene Gründe

widerlegt oder auch nur geprüft hat. Wo solche Forderungen der Vernunft nicht beachtet werden, fehlt es trotz aller Versicherungen des Gegenteils an den ersten Voraussetzungen für das Streben nach wissenschaftlicher Pädagogik, erziehendem Unterricht und für das Dasein einer auf die Förderung der beiden gerichteten Schulverwaltung." — Das ist unser Ziller, wie er leibt und lebt, mit seinem ganzen Wahrheitssinn, seinem Ernst in der Erfassung seiner Aufgabe, seiner unwandelbaren Überzeugungstreue! In diesen Grundtönen seines Charakters, verbunden mit seiner wissenschaftlichen Akribie, durchdrungen von einem streng ethisch-religiösen Gefühl und Ernst lagen die Wurzeln seiner Kraft und seiner Schöpfungen.

Geringere Schwierigkeiten in der Ein- und Durchführung wird der dritte methodische Gedankenkomplex bieten, an dessen Betrachtung wir heute herangehen wollen, die sog. Formalstufen. Es sind dies die Grundoperationen in der Behandlung eines einzelnen, aus dem Ganzen des Stoffes herausgeschnittenen, abgerundeten Stücks, das man in der Zillerschen Schule mit dem Namen „methodische Einheit" oder kurz „Einheit" bezeichnet. Es sind 4, oder wenn man die beiden ersten zusammengehörigen einzeln zählt, 5 Stufen der Unterrichtsoperation:

1. { Analyse (1.) / Synthese (2.) } die Klarheitsstufe.
2. Association (3.)
3. System (4.)
4. Methode. (5.)

Wundere Dich nicht, l. Fr., über all' die fremd und gelehrt klingenden Namen; sie sind nun einmal zu terminis technicis geworden, die in den Zillerschen Kreisen üblich sind. Noch mehr wirst Du Dich gewiß wundern, wenn Du siehst, was für einfache und natürlich erscheinenden Dinge es sind, die durch diese Namen bezeichnet werden. Treten wir der Sache näher!

Damit Du Dir ungefähr eine Vorstellung machen kannst, von welchem Umfang eine sog. methodische Einheit ihrem Stoffe nach ist, bemerke ich, daß z. B. „das Sternthalermärchen", „die Salbung Davids zum Könige" im Gesinnungsunterricht; in der Geographie „das Leben des Morgenländers zu Hause" oder „auf Fußreisen" bei der Behandlung der Patriarchengeschichte; im Rechnen z. B. „die schriftliche Bruchrechnung" auf der fünften Stufe solche abgerundeten Abschnitte sind. Natürlich richtet sich der Umfang einer solchen Einheit nach dem Alter des Zöglings. Eine je höhere Stufe des Unterrichts bereits erreicht ist, ein desto größerer Kreis kann ja auf einmal umspannt und bearbeitet werden, weil die geistige Kraft gewachsen ist.

Zu Anfang der unterrichtlichen Bearbeitung einer methodischen Einheit wird ein Ziel aufgestellt, zu dessen Erreichung der Zögling alle seine Willens- und Geisteskräfte anzustrengen hat. Da nun gewöhnlich das Gesamtziel in einer Stunde nicht erreicht werden kann, tritt neben dieses noch ein Teilziel; natürlich tritt das Gesamtziel nur einmal, am Anfang, auf. Von einem Ziele muß jede einzelne Lehrstunde ausgehen und so schreitet die Arbeit in einer Reihenfolge untergeordneter, für die einzelnen Abschnitte deutlich erkennbarer Ziele fort, nach denen das größere Ganze des Unterrichtsstoffes zerlegt wird. Damit nun das Ziel für den Schüler wirklich das wird, was es sein soll, nämlich ein Reizmittel für die Anstrengung des Willens, muß es konkret und faßlich ausgedrückt werden, darf auch nicht etwa nur formaler Natur sein, also vielleicht: „Wir wollen heute ein neues Lied lernen", denn ein solches Ziel ist in den Augen des Schülers gegen-

standslos, oder als Teilziel „Wir wollen heute weitergehen“, sondern z. B.: „Wir wollen das Leben Friedrichs des Großen kennen lernen“. Oft können die Kinder die Ziele selbst finden, besonders wenn der Unterricht in der Behandlung einer Einheit begriffen ist und das Vorangegangene das Ziel des Folgenden nahe legt. Dann wird ein solches, durch eine geschickte Frage veranlaßt, aus dem Kreise der Schüler aufgestellt.

Du wirst einsehen, l. Fr., welche Vorteile die Fixierung eines Unterrichtszieles bietet. Die Kinder wissen, um was es sich handelt, Wille und Interesse wird dadurch geweckt und auf die Betrachtung eines bestimmten Gegenstandes hingelenkt. So wird viel „Herumtappen im Dunkeln“ von seiten der Kinder von vorn herein abgeschnitten, und der Unterricht schreitet schnell fort. Außerdem ist es von großem Vorteil, wenn die Kinder daran gewöhnt werden, ihren Willen sich recht dienstbar zu machen, und später im Leben mag ihnen das oft genug zu gute kommen. Denn wenn man sich jeden Morgen ein Ziel stellt, das bis an den Abend erreicht werden muß, wird das „in den Tag und ins Blaue hinein leben“ von vornherein unmöglich gemacht, und jeder, der weiß, was Streben und Arbeiten heißt, wird schon durch seine Erfahrung dahin gedrängt worden sein, nach Gesamt- und Teilzielen zu arbeiten, da dies die beste Methode ist, das kostbarste Gut, die Zeit, richtig auszukaufen. Auch Ziller äußerte öfters, wenn wir ihn baten, länger in unserm Kreise „auf der Nachkonferenz“ zu bleiben: „Mein Tagesziel ist noch nicht erreicht!“ Es ist dieses Zielstellen eine ebenso einfache wie nützliche Regel nicht nur für den Unterricht, sondern auch für das Leben, für das der Unterricht tüchtig machen will. —

Das Ziel, von dem der Unterricht ausgeht, weist also den Schüler auf Neues, Unbekanntes hin, und dieses Neue soll sich an das, was dem Zögling schon bekannt ist, anreihen. Nun liegt es klar auf der Hand, daß das Kind sich das Unbekannte nur mit Hülfe des Bekannten und Alten aneignen kann, da eben in dem Älteren die Bedingungen liegen, ohne welche das Erfassen des Neuen unmöglich erscheint, und das Neue hinwiederum Altes in sich einschließt. Nun muß der Lehrer für sich vorab die Arbeit übernehmen, das den Kindern schon Bekannte aus dem Neuen auszusondern. Er muß also wissen, was auf dieser oder jener Stufe schon bearbeitet ist oder in der Erfahrung des Zöglings bereits vorliegt. Hat er dieses Bekannte gefunden, so wird — und dies ist die Stufe der A n a l y s e — der ältere Gedankenkreis des Zöglings mit dem Ziel in Verbindung gesetzt, doch so, daß er weiß, weshalb gerade diese Gedankenkomplexe herbeigezogen werden. Der Schüler wird durch Fragen, was ihm von dem im Ziel Aufgestellten schon bekannt ist, das Gedankenmaterial selbst herbeizuschaffen veranlaßt, die Vorstellungen, die hierbei zu Tage treten, sind natürlich vom Lehrer in die richtige Ordnung zu bringen, da sie bei dem Schüler zum Teil verdunkelt in anderen Gedankenzusammenhängen vorliegen. Das Material zu den Analysen liefert außer dem übrigen Unterricht natürlich die Erfahrung des Zöglings, wie sie durch Spaziergänge und Schulreisen, Heimatkunde und öffentliche Ereignisse, überhaupt durch alles, was der Zögling gesehen und erlebt hat, ausgebildet ist. Du wirst Dir schon denken können, daß bei solcher Behandlung der Anschauungsunterricht und die sog. Heimatkunde, die sonst auf einzelne Stufen und Schuljahre beschränkt bleibt, bei uns kein selbständiges Unterrichtsfach bilden kann, sondern an der Bearbeitung des Neuen fortschreitet. Hierher gehört auch der sog. „ideale Umgang“ der Kinder mit gedachten Persönlichkeiten in gedachten Verhält-

nissen, der auf Exkursionen bei Besichtigung von Burgen und Schlössern, Denksteinen und altertümlichen Gebäuden, Schlachtfeldern und historischen Plätzen angeregt wird. Um zu verdeutlichen, was damit gemeint ist, erinnere ich Dich nur an den gedachten Umgang unserer 10—14jährigen Knaben mit den aus „Indianergeschichten“ bekannten Wilden, deren Kriegszüge und Abenteuer die Kleinen in ihren Spielen darstellen. Da tritt der eine als Pfadfinder, der andere als Adler, und wie die abenteuerlichen Phantasienamen alle heißen mögen, mit stolzem Bewußtsein auf, und sie ziehen zu Kampf, Raub und Jagd durch Berg und Wald. Wie stark dieser, durch solche Schauergeschichten in falsche Bahnen gelenkte Trieb werden kann, kann man jederzeit bemerken und in den Zeitungen lesen. Für den Unterricht bildet natürlich dieses phantasierende Handeln und dieser ideale Umgang mit Helden, historischen Persönlichkeiten und besonders mit biblischen, ehrwürdigen Männern kein geringes Reizmittel des Interesses und des Willens.*) Alles dieses wird in der Analyse verarbeitet, geklärt, ergänzt, verdeutlicht und aufgefrischt und so vertritt diese Unterrichtsstufe mit der sog. immanenten Repetition das oft so langweilig erscheinende Wiederholen.

Bei der Behandlung der Analyse legt sich der Unterhaltungston von selbst nahe und gerade diese Art der Behandlung gewährt dem Lehrer wie dem Schüler nicht geringe Vorteile. Ersterer lernt seinen Schüler genau kennen und gewinnt manches neue Material für das Individualitätenbuch. Der eine Schüler hat ein Bild gesehen, was auf das im Ziel in Aussicht gestellte Neue Bezug hat, der andere darüber etwas erzählen hören, der dritte steht durch seinen Familien- oder Bekanntenkreis damit in Beziehung und die Art und Weise, wie er seine Erfahrung vorbringt, wie er darüber urteilt, gewährt manchen Schluß auf die Individualität. Dem Schüler dagegen ist es von großem Interesse, gewissermaßen selbstthätig den Stoff zur Bearbeitung des Neuen herbeizuschaffen, er stellt manche Frage, spricht manche Vermutung in betreff des Neuen aus, — doch vorläufig wird alles das noch zweifelhaft gelassen, bis man etwa zu der folgenden Stufe mit den Worten übergeht: „Nun wollen wir sehen, wie es nun wirklich gewesen ist, und wer von Euch mit seinen Vermutungen recht hat.“

Die Analyse, das geht aus dem Vorigen klar hervor, ist eigentlich die wichtigste Lehroperation, weil sie als Grundlage für die Apperception des Neuen eben die Bedingung des richtigen, schnellen und sichern Erfassens desselben ist. Deshalb muß man eben auf die Analyse eine ganz besondere Sorgfalt verwenden. Doch braucht sie nicht immer in der Form einer mündlichen Besprechung aufzutreten; oft kann z. B. im deutschen Unterricht durch ein Diktat an das orthographische Material erinnert werden, und in der Behandlung der mathematischen Formen das Zeichnen die Stelle der Analyse vertreten. Nur ist darauf zu sehen, daß die Analyse das ganze Neue vorbereitet, sich gewissermaßen durch den ganzen zu behandelnden Stoff hindurchzieht, ohne jedoch die Grenze zwischen dieser Stufe und der folgenden auch nur im Geringsten zu verwischen. —

Jetzt tritt der Unterricht in die Stufe der Synthese ein. Ist die Analyse gründlich behandelt worden, so geht hier die Bearbeitung und die Apperception leicht und sicher von statten. Der Lehrer hat sich vorher den Stoff des Neuen

*) Vgl. bes. Barth: „Über den Umgang, ein Beitrag zur Schulpädagogik.“ Leipzig 1870.

in je nach dem Standpunkt der Klasse kleinere oder größere Einzelabschnitte eingeteilt, denn die synthetische Arbeit muß nach dem Gesetz der succesiven Klarheit vor sich gehen. Würde dem Schüler der ganze neue Stoff mit einem Male dargeboten, so würde er sich in ihm verwirren und es würde nur langsam bei ihm zu einer klaren Übersicht kommen. Jedes kleinere Stück wird nun für sich ausgebildet und dem Schüler eingeprägt. Das geschieht so, daß der Schüler aus dem Buche vorliest, bis der Lehrer durch ein „Halt!“ das Ende des ersten Teilabschnitts markiert. (Der Schüler liest vor nach dem Grundsatz, daß alles, was er sich selbst erwerben kann, ihm nicht vom Lehrer dargeboten werden darf; es fällt also meistens der sonst übliche Lehrvortrag des Erziehers, das „anschauliche Vorführen“ fort.*) Hält es der Lehrer für nötig, daß der Abschnitt noch einmal gelesen wird, — dies Lesen ist ohnehin in der Regel schon im deutschen Unterricht vorbereitet — so geschieht das; sonst wird das in dem Abschnitt der näheren Erläuterung und Erweiterung Bedürftige mit Hülfe des sog. darstellenden Unterrichts erklärt, wozu die Analyse schon die meiste Arbeit gethan hat. Hier werden auch die in der Analyse gestellten Vermutungen widerlegt oder bestätigt. Das Ganze mit Einschluß der Erweiterungen muß nun (das Buch wird zugeschlagen) von dem Schüler zusammenhängend dargestellt werden. Dies letztere wird zunächst mit einem Schüler allein eingeübt, die andern hören aufmerksam zu und lernen so mit. Höchstens darf einer von ihnen, bei dem vorausgesetzt werden kann, daß er das Einzuübende versteht, zum Einhelfen herangezogen werden, wenn der erste trotz alles Versuchens der Sache nicht mächtig werden kann. Und dieser zweite darf auch nur zunächst einen Wink geben, um dem ersten das Fehlende ins Gedächtnis zurückzurufen. Genügt dieser Wink nicht, so übernimmt der zweite die Arbeit des ersten. Kann nun auch dieser die Hülfe nicht geben, so darf unter allen Umständen kein dritter herangezogen werden, weil sonst die Dunkelheit der Klasse zu sehr wächst und ein Druck auf ihr Bewußtsein ausgeübt wird. Vielmehr werden dann — doch ist dies ein verhältnismäßig seltener Fall — die Bücher wieder aufgeschlagen und der Abschnitt noch einmal gelesen. Läuft dann die Reihe ohne Stocken ab, so wird sie auch bei den Schwächeren eingeübt, wobei der Lehrer nur durch kurze Bemerkungen und Fragen, wie z. B. bei der Erwähnung eines Ortes, Flusses, Gebirges 2c. durch „Und das liegt?“ oder „Zeigen!“ die Reihe unterbrechen darf. Dann wird dieses kleinere Stück unter den Gesichtspunkt einer Überschrift gestellt, welche die Kinder selbst zu finden haben, und diese wird durch einen Schüler in Gestalt des abgekürzten, bezeichnendsten Wortes an der Wandtafel rechts fixiert. Ist dies geschehen, so wird die Reihe mit vorangestellter Überschrift noch einmal durchlaufen, indem der Abschnitt unter möglichst viele Schüler verteilt wird, so daß jeder ein ganz kleines Stückchen zu reproduzieren hat. Dadurch versichert sich der Lehrer, daß der Stoff in das Bewußtsein der Kinder tief genug eingedrungen ist. Nun wird der zweite kleine Abschnitt gelesen, erläutert, eingeprägt, fixiert, und mit dem ersten Stück zusammen von der Klasse reproduziert und so fort, bis das Einprägen des ganzen

*) Anmerk. d. Red.: Bekanntlich lautet mein Grundsatz (bei historischen und überhaupt bei allen nicht-didaktischen Stoffen) für die I. Lehroperation: Nicht ein Buch soll auf dem Katheder stehen, sondern der Lehrer; — d. h. nicht das geschriebene Wort soll lehren, sondern das freie und lebendige mündliche. „Das Wort so heilig dort war, weil es ein gesprochen Wort war“, sagt einer von dem mündlichen Erzählen der Altväter. D.

neuen Stoffs bewerkstelligt ist. Da dazu gewöhnlich mehrere Stunden gebraucht werden, so hat ein Schüler die Pflicht, die fixierten Buchstaben der in der vorigen Stunde gefundenen Überschriften vor dem Anfang der neuen Stunde an die Wandtafel anzuschreiben. Diese Summe von Überschriften nennt man, da sie am Schluß jeder Stunde in die Aufgabenbücher der Kinder eingetragen werden müssen zum Zweck des häuslichen Durchdenkens und Lernens, deshalb auch kurz „das Aufgabebuch". Dieses Aufgabebuch wird in der nächsten Stunde nach Aufstellung des Zieles rasch durchlaufen, und wenn es nicht ohne Stocken geht, wird es für die nächste Stunde wieder aufgegeben. Sind alle diese Einzelabschnitte durchgenommen, so kann jeder Schüler zusammenhängend darüber vortragen.

Ich sehe Dich im Geiste lächeln über dies „im Zusammenhang darüber vortragen", l. Fr.; doch es ist eigentümlich, wie gerade durch diese Art und Weise der Behandlung die Kinder an ein selbständiges Sprechen und Denken gewöhnt werden, das jeden draußenstehenden in Erstaunen setzt. Ich habe mich selbst oft über diese Resultate nicht wenig gewundert; man merkt es dem Sprechen der Kinder an, sie sind vollständig orientiert und beherrschen den Stoff mit nicht geringer Sprachgewandtheit. Nur hielt es schwer, den Kindern den Leipziger Dialekt, der überall bei ihrem Sprechen hervorsah, abzugewöhnen; doch solche Arbeit wird ohnehin von jedem, der einmal längere Zeit in Leipzig verweilte, als Sisyphusarbeit angesehen.

Jetzt ist der eine Teil der synthetischen Arbeit gethan, das empirische Material ist festgestellt. Zu der ersten Frage „Wie ist es geschehen?" kommt nun die zweite „Warum ist es geschehen?" Es handelt sich also noch darum, die Werturteile und die psychologische Entwicklung herauszustellen. Dies geschieht durch die sog. Konzentrationsfragen. Sie veranlassen das Durchdenken des empirischen Stoffs, vertiefen die Betrachtung desselben, heben die eigentlich wertvollen Kernpunkte an ihnen hervor und stellen die leitenden Gesichtspunkte dafür auf. Es handelt sich also hier um die Herausarbeitung des ethisch-religiösen Materials und der psychologisch-pragmatischen Gesichtspunkte der durchgenommenen Geschichte. Es wird gefragt, ob die handelnden Personen nach richtigen ethischen Gesetzen gehandelt haben, wobei die ethischen Punkte durch Kernsprüche aus der hl. Schrift fixiert werden; es wird gefragt, warum das Geschehene gerade diesen und keinen anderen Verlauf genommen; es handelt sich also hier um die Charaktere der auftretenden Persönlichkeiten. Diese Concentrationsfragen, deren Natur und Anwendung Dir durch die in einem der nächsten Briefe folgende Einheit noch klarer werden wird, mußten natürlich von dem Lehrer vorher durchdacht und fixiert worden sein. Die dabei auftretenden Sprüche werden eingeprägt und es wird endlich als Krone der synthetischen Arbeit an der Hand der Concentrationsfragen der ganze empirische Stoff mit Einschluß des ethischen, religiösen, psychologischen und pragmatischen Materials von den Schülern reproduziert. (Totalauffassung.)

Wir sind am Ende der Klarheitsstufe. Ob Dir der Unterricht für den Anfang etwas kompliziert vorkommt, l. Fr.? Ich glaube es wohl. Mir ging's in den ersten Tagen und Unterrichtsstunden im Seminar nicht viel anders. Doch wenn man sich überlegt, was von dem im Vorigen Erwähnten etwa wegbleiben könnte, — ich glaube, man findet nichts. Und wie genetisch folgt eins aus dem

andern! Was nach diesen Stufen durchgenommen ist, ist nicht nur fest eingeprägt, sondern auch nach allen Seiten hin verstanden. Und nur der wirklich verstandene Stoff ist wertvoll fürs Leben, das Übrige geht bald verloren.

Die drei letzten Formalstufen das nächste Mal.*)

Der Deinige

—m.

Siebenter westfälischer Lehrertag zu Hagen am 26. und 27. März 1883.

Der erste westfälische Provinzial-Verein wurde am 8. September 1848 von der Mehrzahl der in Münster versammelten Vertreter der Lehrer der Provinz beschlossen und am 4. Oktober von einer großen Versammlung in Dortmund gegründet und in Hamm am 30. Mai 1849 mit Statuten versehen. Vorsitzende der Dortmunder Versammlung waren Schmitz-Dortmund, Bulle-Minden und Prött-Bielefeld. Der erste Vorort zur Leitung der Vereinsangelegenheiten war Kreis Hamm. Lüsebrink-Bönen war Vorsitzender, Hufschmidt-Unna Stellvertreter und Cramer-Hamm Schriftführer. Die erste ordentliche General-Versammlung des westfälischen Provinzial-Vereins fand am 3. und 4. Oktober 1849 in Bielefeld statt. Zum Vorort für das nächste Vereinsjahr wurde Arnsberg gewählt. Eine zweite ordentliche Generalversammlung hat damals nicht stattgefunden. — Am 11. Oktober 1871 fand auf Veranlassung von Hufschmidt in Hamm eine Versammlung westfälischer Lehrer statt. Hufschmidt beabsichtigte einen Pestalozzi-Verein, verbunden mit einem Verein für Hebung des Schulwesens zu gründen, der sich dann an den preußischen Landes-Lehrer-Verein anschließen könne. Die Vereinigung beider Zwecke erschien nicht thunlich und es wurde nur die Gründung eines Pestalozzi-Vereins beschlossen. Zu einer vollständigen Entscheidung über diesen Punkt kam es erst in Hagen im Jahre 1872. Am 5. Februar 1873 fand eine Versammlung in Dortmund statt, in welcher der Provinzial-Verein begründet wurde und sich dem Landes-Lehrer-Verein anschloß; Tüselmann-Wellinghofen wurde zum ersten, Kuhlo-Bielefeld zum zweiten Vorsitzenden, Hufschmidt-Unna zum Schriftführer erwählt. Nach Tüselmanns Tode wurde in einer Delegiertenversammlung zu Hamm Kuhlo zum ersten und Hufschmidt zum zweiten Vorsitzenden gewählt. Lehrertage wurden abgehalten in: Hamm, Dortmund, Münster, Bielefeld, Hamm, Bochum und jetzt der siebente in Hagen.

Die von etwa 400 Personen besuchte Haupt-Versammlung wurde Dienstag, den 27. März, vormittags ½10 Uhr vom Vorsitzenden Rektor Kuhlo-Bielefeld eröffnet. Hierauf begrüßte Bürgermeister Prenzel-Hagen die Versammlung.

Rektor Kuhlo gedachte sodann in warmen Worten des verstorbenen Ober-Präsidenten v. Kühlwetter, „der sich stets in herzgewinnender und anerkennender

---

*) In einigen der früheren Briefe sind etliche störende Druckfehler vorgekommen.
Im I. Briefe:
p. 166 Zeile 6: statt blauen l. braunen.
Z. 25: st. Lehrbüchern l. Jahrbüchern.
Im III. Briefe:
p. 369 Z. 9: auditores l. eruditores.
Im IV. Briefe:
p. 445 Z. 11: st. Central- l. Kontroll-.

Weise über das Wirken der Lehrer geäußert habe." Die Versammlung ehrte das Andenken des Verstorbenen durch Erheben von den Sitzen und stimmte in das von dem Vorsitzenden ausgebrachte Hoch auf den Kaiser begeistert ein.

Rektor Bartholomäus-Hamm ergriff nunmehr das Wort zu seinem Vortrage über „die Schulstube in gesundheitlicher Hinsicht." Redner wirft zunächst einen Rückblick auf die in Landtags-Verhandlungen, in der Tagespresse und sonst hin und wieder zu Tage tretenden Äußerungen, als wenn für die Ausstattung der Volksschulen genug, stellenweise sogar zuviel geschehen sei:

„man baue nicht mehr einfache Schullokale, sondern Schulpaläste."

Er räumt ein, daß viele Kommunen große Opfer gebracht hätten, bemerkt aber, daß daraus keine Anklage wider die jetzigen Schul-Einrichtungen hergeleitet werden könne. Als in den siebenziger Jahren die Normalzahl der Schüler auf 80 herabgesetzt worden sei, habe sich ein großer Mangel an passenden Schul-Räumlichkeiten fühlbar gemacht. Die notwendigen Bauten seien nun meist in den sog. Schwindeljahren gemacht worden, und da sei das Bauen überhaupt sehr kostspielig gewesen. Jetzt werde man diese Bauten mit weit geringern Mitteln ausführen können. Auch sei an vielen, sehr vielen Orten nicht einmal den dringendsten Bedürfnissen abgeholfen.

Er geht nun dazu über, die Momente zu bezeichnen, durch welche auf die Gesundheit des Kindes fördernd eingewirkt werden könne. Zu dem Zwecke ladet er ein, mit ihm einen Gang durch das Schulzimmer zu unternehmen. Es sei ja unstreitig in gesundheitlicher Beziehung auf die Schulstube, den Raum, in welchem Lehrer und Schüler täglich sechs und mehr Stunden verbringen müßten, ein besonderes Augenmerk zu richten.

Bei einer Betrachtung des Schulzimmers handle es sich um dreierlei: um die Ausdehnung, Ausstattung und Behandlung desselben.

Nach den über die Ausdehnung geltenden Vorschriften müsse auf jedes Schulkind ein Flächenraum von 0,6 □m kommen. Da aber nach § 2 der „Allg. Best." die Zahl der Schulkinder in einer Klasse nicht über 80 hinausgehen dürfe, würde ein Flächenraum von 48 □m erforderlich sein. Weil nun die größte für das gewöhnliche Auge geeignete Sehweite 8,5 m betrage, so dürfe die Länge des Schulzimmers eigentlich nicht über 8—9 m hinausgehen und die Tiefe infolge dessen nicht über 6 m, da eine größere Tiefe aus technischen Gründen nicht ratsam erscheine. Da aber auch für Öfen, Gänge u. s. w. noch Raum nötig sei, so werde ein etwas größerer Flächenraum angenommen werden müssen, wenn man nicht vorziehe, das Schulzimmer für die normale Schülerzahl von 60 Kindern einzurichten. Hinsichtlich der Höhe solle man nicht kargen, dieselbe jedenfalls nicht unter 3,8 m, in größeren Räumen aber auf 4,5 m festsetzen.

Bei der Ausstattung des Schulzimmers kämen zumeist die Subsellien, insbesondere die Schultische in Betracht. Dieselben müßten so eingerichtet sein, daß die Kinder bequem aufstehen könnten. Es müsse auch Platz zum Vorbeigehen bleiben. Fuß- und Rückenlehnen hält er ebenfalls für erforderlich. Wenn man bedenke, daß Erwachsene nicht eine Stunde ohne Anlehnung sitzen könnten, wie vielmehr bedürften dies die Kinder, die dazu täglich 5—6 Stunden sitzend zubringen müßten. Auch müßten sie thunlichst nach Alter und Größe und weniger nach Kenntnissen und Fertigkeiten gesetzt werden. Die sog. „Geradhalter" hält Redner für eine „unbequeme Zwangsjacke". Die Ausschmückung der Wände mit guten Bildern sei wünschenswert. Wo aber die Kosten für den Ankauf guter

Bilder gescheut würden, solle man die Wände lieber leer lassen. Als unbedingt erforderlich bezeichnet er die Bilder des Kaisers und Kronprinzen.

Bei der Behandlung des Schulzimmers hält Redner häufiges Schrubben des Fußbodens und tägliches Abstäuben der Subsellien für unerläßlich. Letzteres könnten ja die größeren Schüler besorgen. — Noch besser seien geölte Fußböden und häufige Abwaschungen. Wünschenswert sei auch, daß die Binnenwände der Schulstube 1,5 m hoch mit Brettern bekleidet würden, weil sonst durch Verschieben der Schultische an die Wände leicht größere Staubquellen entstehen könnten. Central-Luft- oder Dampf-Heizung hält er für die geeignetste; wo man nur Öfen gebrauche, solle man darauf sehen, daß dieselben mit einem Mantel umgeben seien. So könne die Wärme sich gleichmäßiger ausdehnen. Er müsse aber einen Fuß hoch vom Fußboden abstehen, damit der Sauerstoff ungehindert zuziehen könne. Als Normalwärme bezeichnet er eine Temperatur von 13° R.

Wesentlich sei endlich auch noch eine kräftige Atmung und eine gute Ventilation. Das Atmen solle man zeitweilig als Turnübung ansehen. Die Lunge müsse auch in ihren äußersten Spitzen mit Luft angefüllt werden. Wo die Ventilation nur mittels der Fenster hergestellt werden könne, müsse man sich sorgfältig vor Zugluft hüten. Das sei ein gar tückischer Feind, der häufig die ersten Keime zu Katarrhen und zur sog. „trockenen Schwindsucht“ lege. Am besten entgehe man ihm dadurch, daß man die Kinder am Schlusse jeder Lehrstunde zwei Minuten abtreten lasse und während dem die Lüftung vornehme.

Herr Rektor Bartholomäus schloß seinen interessanten und von der Versammlung mit lautem Beifall belohnten Vortrag mit dem Ausspruche Kaiser Josephs II.: „Was der Staat auf die Schulen verwendet, das erspart er auf der andern Seite wieder an Kranken-, Siechen- und Arbeitshäusern.“

In der Diskussion empfiehlt Herr Bürgermeister Prenzel bei Ventilations-Anlagen das in Hagen eingeführte und bewährte System. (Luftschächte in den Wänden zur Entweichung der schwereren Kohlensäure, und Klappthüren zum Ausströmen der Wärme.) Herr Rektor Dietlein teilt eine Verfügung der Königl. Reg. zu Arnsberg mit, nach welcher die Anschaffung neuer Schultische fortan nur mit Genehmigung der Königl. Reg. erfolgen darf. Dieselbe habe sich für Pulte mit Bänken und eisernem Fußgestell entschieden. Das eigentliche Pult bilde die Rücklehne der Vorderbank und das Fußgestell würde mit Schrauben am Fußboden befestigt. Diese Pulte seien in den Berliner Gemeindeschulen allgemein im Gebrauch.

Als beste Schul-Wandtafel empfiehlt er an den Wänden befestigte Schiefertafeln.

Hierauf nahm Herr Dr. Böse-Soest das Wort zu seinem Vortrage über

„Die Vorbereitung auf den Unterricht als das eigentliche Lehrerstudium.“

An die Spitze desselben stellte er das Motto:

Arbeit macht das Leben süß,
Macht es nicht zur Last,
Der nur hat Bekümmernis,
Der die Arbeit haßt.

Redner wies nun nach, wie jede Arbeit durch den Erwerb neuer Kraft Genuß bereite, wir Lehrer aber auch dieser Ermahnung bedürften, weil der Beruf gar mancherlei lästige Arbeiten (Korrekturen, Führen der Tagebücher u. s. w.) mit sich bringe. Zudem gäbe es auch Schulhalter, die seufzend die Arbeit be-

gönnen und schlössen: Grund genug, mit solcher Ermahnung zu beginnen. Er führt dann weiter aus, wie den älteren Lehrern die Vorbereitungs-Arbeit viel interessanter gewesen sei, weil sie der heute in so großer Zahl vorhandenen Leitfäden und Lehrpläne entbehrt hätten und daher alles selbst hätten machen müssen. Um die nötige Einsicht zu gewinnen, hätten sie Psychologie studiert, dabei aber nicht versäumt, durch Beobachtung an den Schülern sich zu vergewissern, ob die so erworbenen theoretischen Kenntnisse auch in der Praxis sich bewährten; so sei ihnen die Vorbereitung auf den Unterricht zum Berufsstudium geworden. Heute sei das anders: die Versuchung liege nahe, bei der Vorbereitung einfach sich auf den Leitfaden und den Lehrplan zu beschränken. Das sei freilich recht bequem, führe aber leicht auf das bloße Hineinarbeiten des Stoffes, ohne ihn in Fleisch und Blut übergehen zu lassen. Durch eine solche schon mehr handwerksmäßige Vorbereitung werde aber Geist und Charakter vernachlässigt. Damit wolle er nun durchaus nicht gesagt haben, daß die älteren Lehrer die besseren seien oder daß etwa die früheren Zeiten den Vorzug verdienen. Den jüngeren Lehrern ständen die Erfahrungen von Decennien zur Verfügung, dadurch seien sie bei der Auswahl und Begrenzung des Stoffes viel mehr vor Fehlern behütet und müßten heute eigentlich bessere Lehrer werden wie die alten. Durch Benutzung eines guten Leitfadens bei der Vorbereitung werde eine Menge Zeit gespart und diese sollte unbedingt auf das Studium der Psychologie und der Elemente der Logik verwandt werden. Nur durch eine solche Benutzung des Leitfadens mache sich der Lehrer zum Herrn desselben und das sei unstreitig besser, als wenn er zum Sklaven des Leitfadens werde.

Erforderlich sei gründliche Kenntnis

1. des menschlichen Geistes,
2. der Gesetze der Association und
3. einer naturgemäßen Unterrichtsmethode.

Auf diese Weise würden wir zugleich die ökonomische und sociale Lage des Lehrerstandes am wirksamsten fördern.

Seinen Vortrag faßte er in folgenden Thesen zusammen:

1. Die Vorbereitung auf den Unterricht kann nur dann eine völlig genügende werden, wenn sie
   a) sich begründet auf ein möglichst gründliches Studium der Psychologie und der Elemente der Logik, und wenn
   b) neben diesem theoretischen Studium unausgesetzte Beobachtung der Schüler, sowie der Einwirkung von Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit auf dieselben hergeht, um das theoretische Studium in die Praxis umzusetzen.

2. Unter diesen Bedingungen wird die Vorbereitungsarbeit zum eigentlichen Lehrerstudium, indem sie nur dann
   a) zu psychologischer Vertiefung in die Lehrstoffe, in die Art der Aneignung derselben durch die Schüler und in die Bedingungen ihrer erziehlichen Einwirkung auf die Schüler führt, und nur dadurch
   b) über eine handwerksmäßige Zubereitung emporgehoben wird zu einer Arbeit, die dem Lehrer wahre Genüge schafft und der Schule zum Heile dient.

Die Versammlung beschließt auf Vorschlag des Vorsitzenden, die Diskussion über den eben gehörten Vortrag mit derjenigen über den folgenden Vortrag des Herrn Rektor Dietlein zu verbinden und die Verhandlungen durch eine kurze Pause zu unterbrechen.

Gegen 1/2 12 Uhr wird die Versammlung vom Vorsitzenden wieder eröffnet mit der Mitteilung, daß inzwischen Herr Regierungs-Präsident von Rosen aus Arnsberg eingetroffen sei, um den weiteren Verhandlungen des Lehrertages beizuwohnen. Herr von Rosen erwidert, daß es ihm eine große Freude sei, hier unter den versammelten westfälischen Lehrern zu weilen und daß er bedauere, nicht früher habe kommen zu können, um die schon gehaltenen beiden Vorträge zu hören. Er werde aber mit dem größten Interesse der Diskussion folgen und sich event. an derselben beteiligen.

Den dritten Vortrag hielt Herr Rektor Dietlein-Dortmund über das Thema: „Einiges über die erziehliche Wirkung des Religions-, Sprach- und Realien-Unterrichts in der Volksschule."

Daß aller Unterricht, bemerkt der Vortragende einleitend, ein erziehlicher sein müsse, habe er vor einer Versammlung von Fachleuten und Schulfreunden eigentlich nicht nötig zu betonen. Aber doch werde dieser Grundsatz bei der modernen Schulerziehung nicht selten vergessen resp. hintenangesetzt. Dafür seien nicht die Lehrer allein verantwortlich zu machen, vielmehr treffe hier nicht nur die Eltern, sondern leider auch eine Anzahl weniger einsichtiger Schulaufsichtsbeamten die Schuld. Der Lehrer sei nicht so frei gestellt, er müsse mit diesen Faktoren rechnen. Wohl 80 Prozent der Eltern strebten mit allen Kräften dahin, ihre Kinder sobald als möglich über die Elemente des Wissens hinauszubringen, damit sie die Anforderungen für die unteren Klassen der höheren Schulen erreichen. Aus diesem Hasten und Jagen folge im günstigsten Falle eine einseitige intellektuelle Bildung und dabei eine Vernachlässigung der Gemüts- und Willensbildung, meist aber eine Vernichtung des Lerntriebes bei der Jugend, Erschlaffung des jugendlichen Geistes und Ekel vor allem, was Unterricht heißt. In vielen Schulen werde noch mechanischer Gedächtniskram den Kindern eingepaukt, um den Eltern und manchen Schulaufsichtsbeamten zu genügen. Anstatt an einem geringen Stoffquantum alle Kräfte des Kindes zu üben und den Stoff allseitig durchzuarbeiten, sei das Quantum der Kenntnisse meist der Gradmesser, welchen man an die Leistungen einer Schule legt. Selbst die einsichtsvollsten Lehrer seien oft gezwungen, die intellektuelle Bildung besonders zu bevorzugen, wenn sie sich nicht der Unzufriedenheit mancher Vorgesetzten und dem tadelnden Urteil der Laien aussetzen wollen. Demgegenüber müsse immer von neuem betont werden, daß nur der Unterricht bleibenden Wert hat, welcher dem Geiste des Zöglings Stoffe zuführt, die für Herz und Gemüt, Willen und Gesinnung bildende Elemente enthalten, also die gesamten Geisteskräfte naturgemäß und harmonisch zur Entwicklung bringen. Daraus folge, daß alle Methoden, welche dieses Ziel nicht verfolgen, verwerflich sind, und daß Unterrichtsgegenstände, welche die kindlichen Geisteskräfte nur einseitig bilden, in der Schule nicht getrieben werden dürfen. Die einzelnen Unterrichtsfächer nach dieser Richtung beleuchtend, kommt Redner zunächst auf den Religionsunterricht, dessen Eigenart es mit sich bringe, daß auf die gedächtnismäßige Aneignung des Lehrstoffes vorzugsweise Gewicht gelegt werde.*) Das meiste käme aber auf gehörige Erläuterung seitens des Lehrers an. Der

*) Allerdings sei das Maß der Memorierstücke wenigstens für die ev. Lehrer durch die „Allg. Best." bedeutend ermäßigt worden und dadurch allein schon hätte der Ex-Kultusminister Dr. Falk sich ein bleibendes Denkmal des Dankes in den Herzen vieler Tausende von Kindern, Eltern und Lehrern errichtet, wenn er während seiner siebenjährigen Ministerthätigkeit sich auch kein anderes Verdienst als dieses erworben hätte.

Indifferentismus unserer Zeit gegen alles Religiöse werde nicht zum kleinsten Teil durch die falsche Darreichung unverdaulicher religiöser Stoffe hervorgerufen. Ob das Kind bei solchem Unterrichte für seine religiöse Bildung und für sein ferneres religiöses Verhalten irgend welchen Vorteil habe, erscheine ihm sehr zweifelhaft. Schon die Natur könne uns eines besseren belehren. Dieselbe verlange für die gesunde Entwicklung eines Kindes Muttermilch und nicht ein bestimmtes Maß von einzelnen Rohstoffen.

Beim Sprachunterrichte weist er auf die Wichtigkeit des Sprach-, Schreib-, Lese-Unterrichts hin. Daß in vielen Schulen noch nach dem alten Schlendrian unterrichtet werde, sei ihm unverständlich, zumal wenn er bedenke, wie treffliche Arbeiten gerade in diesem Fache vorlägen. (Lüben, Schlimbach u. a.) Freilich erfordere dieser Unterricht, wenn er es auch nicht mit „eleusynischen Mysterien" zu thun hätte, die volle Hingabe des Lehrers, biete dafür aber auch um so überraschendere Erfolge.

Im weiteren Verlaufe des Sprachunterrichts müsse die Grammatik auf ein Minimum beschränkt werden; Rede- und Stil-Übungen seien desto fleißiger zu üben. Nur müsse man sich vor zu hohen Anforderungen hüten. So dürften bei den Kindern keine selbständigen Ideen vorausgesetzt werden, die Arbeiten müßten vorzugsweise reproduzierende sein.

Den belletristischen Teil dieses Unterrichts will er eingehend und mit Verständnis gepflegt wissen. Die Kinder sollen ihre Muttersprache lieben und beherrschen lernen. Klassische Lesestücke sollen nicht bis in alle Einzelheiten zerpflückt werden, kurze Wort- und Sacherklärungen und die Angabe des Grundgedankens dürften genügen.

Die Realien müßten ein selbständiges Unterrichtsfach bleiben. Die Zeit, die sie wegnähmen, könne in der Schule gar nicht besser verwendet werden. Vom Anschluß an das Lesebuch hält er nur insofern, als dasselbe zur Belebung und Ergänzung dieses Unterrichtes dienen könne. Guten selbständigen Lehrbüchern giebt er den Vorzug. Darunter versteht er solche, die ausführliche und anschauliche Gruppenbilder bringen. Im Geschichtsunterrichte müßten Anekdoten und aufregende „Scenen" fern gehalten werden; die könnten höchstens Lachen und Angst erzeugen, keineswegs dagegen auf die Willensthätigkeit einwirken. Das ginge am besten dadurch, daß man die Ursachen und Folgen der Tugenden und Laster markiere. Der Unterricht in der Geographie müsse vorzugsweise die Beschäftigung der Bewohner, das Klima, den Einfluß der Gebirge und Flüsse auf Natur und Verkehr 2c. ins Auge fassen. Das wecke am ehesten Verständnis und Liebe zur engeren Heimat.

Die „Naturgeschichte" müsse besonders die Weisheit und Güte Gottes erkennen lehren. Schematisieren helfe hierzu weniger als verständige Betrachtung einzelner weniger Repräsentanten. Non multa, sed multum, und das müsse auch die einfache Dorfschule leisten.

Der Unterricht in der Naturlehre müsse stets mit Experimenten verbunden sein.

Auch dieser Vortrag erfreute sich der beifälligsten Aufnahme. Herr Dietlein stellte folgende Thesen auf:

1. Es wird trotz der Erkenntnis, daß aller Unterricht erziehlich wirken soll, noch immer zuviel Gewicht auf die intellektuelle Bildung gelegt. 2. Nur der

*) Namhaft wurden „gute Leitfäden" nicht gemacht.



Unterricht wirkt erziehlich, welcher dem Geiste des Zöglings Stoffe zuführt, die insbesondere für Herz, Gemüt, Willen und Gesinnung bildende Elemente enthalten, also die gesamten Geisteskräfte naturgemäß und harmonisch zur Entwickelung bringen. 3. Der Religions-Unterricht wird erziehlich wirken, wenn er weniger auf die gedächtnismäßige Aneignung des Lehrstoffes Bedacht nimmt, als vielmehr auf die geistige Erfassung des Inhalts und auf das Hervorheben der Bildungselemente, die eine lautere, christliche Gesinnung befördern. 4. Im Unterricht kommt es nicht darauf an, daß die Kinder so schnell als möglich in den Elementen des mechanischen Lesens und Schreibens gefördert und in die speciellen Regeln der Grammatik eingeführt werden, sondern daß sie durch eine alle Geisteskräfte in Anspruch nehmende Sprech-Schreiblese-Methode lückenlos zum Ziel geführt, und später vor allem durch zweckmäßige Rede- und Stilübungen und durch geeignete Einführung in die deutsche volkstümliche und klassische Litteratur in ihnen die Liebe für die edelen Regungen des Geisteslebens unseres Volkes, das Verständnis für vaterländisches Wesen und vaterländische Sitte und echte deutsche Frömmigkeit und Gesinnung geweckt und genährt werde. 5. Das Hauptziel des Geschichts-Unterrichts besteht nicht nur darin, daß die Schüler zur „Einsicht in die menschlichen Angelegenheiten, Charaktere, Bestrebungen und Schicksale" gelangen, sondern insbesondere auch darin, daß die Zöglinge durch die erlangte Menschenkenntnis und das geschärfte sittliche Urteil auch selbst sittlich gehoben werden, ihr Gemüt bilden und ihren Charakter stärken und die leitende Hand Gottes im Geistesleben und in der Entwicklung des Menschengeschlechts erkennen lernen. 6. Obgleich der Unterricht in der Erdkunde mehr einen praktischen Wert und den Geschichts- und naturkundlichen Unterricht zu unterstützen hat, so soll durch denselben doch auch insbesondere neben der Verstandesbildung die Liebe zum Vaterlande und die Einsicht in eine höhere Weltordnung gewonnen werden. 7. Durch den Unterricht in der Naturkunde müssen, neben den praktischen Zielen, nicht nur die Sinne geschärft, das Beobachtungsvermögen gebildet, die Einsicht in die Ordnung des Naturreiches erschlossen, sondern auch der Sinn für die Schönheiten derselben und die Liebe zu allen Geschöpfen Gottes gefördert werden.

An den Vortrag reihte sich eine kurze Diskussion. In derselben wurde hervorgehoben, daß die allgemeine Vorbildung der Lehramts-Kandidaten noch vieles zu wünschen übrig lasse. Wir Lehrer dürften nicht müde werden, immer wieder darauf hinzuweisen, daß das Seminarzeugnis dem eines Realschul-Abiturienten gleich stehen müsse.*) Auch die Stunden- und Schülerzahl müßte noch vermindert

---

*) Anmerk. d. Red. Nach meiner Auffassung enthält hier das Referat resp. die Besprechung eine Unklarheit. Wenn die Bildung der Seminar-Abiturienten mit derjenigen der Realschul-Abiturienten in Vergleich gebracht werden soll, so kann sich derselbe doch nur auf die allgemeine Bildung beziehen. Nun vermittelt aber das Seminar auch Fach- oder Berufsbildung. Wird diese bei jenem Vergleiche mit in Betracht gezogen, so werden, da die Realschüler nur eine allgemeine Bildung erhalten, disparate Dinge verglichen, was nach der Logik nicht statthaft ist; wird sie aber nicht mit in Betracht gezogen, so kommen die Seminaristen bei diesem Vergleiche zu kurz. Es müßte doch übrigens auch nicht mit rechten Dingen zugehen, wenn junge Leute (Seminaristen), welche bis zum vollendeten 20. Jahre geschult worden sind, in ihrer Gesamtbildung nicht höher stehen sollten als andere (Realschüler), bei denen die Schulung nur bis zum vollendeten 18. Jahre gedauert hat. — Es ist hier nicht der Ort, auf die oben berührte Frage näher einzugehen. Ich wollte nur auf den bezeichneten unklaren Punkt aufmerksam machen, und verweise im übrigen auf die von Dr. Rein, Rektor Horn und mir aufgestellten Thesen über die Präparanden- und Seminarbildung (Ev. Schulbl. 1881 Nr. 4. 5) und auf Dr. Reins Vortrag über diese Thesen auf der Berliner Seminarlehrerkonferenz. D.

werden und jeder Lehrer so gestellt sein, daß er der Privatstunden entbehren und diese Zeit zur Vorbereitung auf den Unterricht verwenden könne.

Ein weiteres Eingehen auf die einzelnen Thesen lehnte die Versammlung der vorgerückten Zeit wegen ab.

Das gemeinschaftliche Mittagsessen hielt etwa 100 Teilnehmer noch bis zum Abend beisammen; die andern, welche meistenteils weit hergereist waren, fuhren bereits nachmittags weg. Hoffentlich haben alle den Eindruck reicher Anregung mit nach Hause genommen.

Zur Erinnerung an Heinrich Wilhelm Printz,

Lehrer zu Issum — Kreis Geldern — gestorben den 23. Februar 1883.

„Ich hatt' einen Kameraden,
einen bessern find'st du nit."

Am 26. Februar d. J. bewegte sich unter den Klängen der Trauermusik ein langer Leichenzug durch die Straßen von Issum: Es wurde der Hauptlehrer Wilhelm Printz, der am 23. Februar im 71. Jahre seines Lebens und im 49. seiner Amtsthätigkeit vom Herrn über Leben und Tod plötzlich abgerufen war, zu Grabe getragen. Ergreifend war es anzusehen, wie die Schuljugend mit Kränzen am Arm und mit Thränen in den Augen ihrem lieben Lehrer das letzte Geleit gab. Nach der Grabrede intonierte der Gesangverein, dessen Leiter der Verstorbene gewesen war: „Auferstehn, ja auferstehn wirst du!" In der Kirche sprach der Herr Pfarrer Gräber über 1 Kor. 13, 13 und hob hervor, in welch' reich gesegneter Weise der Verstorbene in Schule und Gemeinde gewirkt habe, welche Liebe er zu den Schulkindern und diese zu ihm gehabt, wie ihm ganz besonders die religiös-sittliche Erziehung der Jugend am Herzen gelegen, wie er in den Familien der Gemeinde Hausfreund und Ratgeber gewesen sei. An der Wärme der Worte merkte man, daß das Verhältnis des Redners zu dem heimgegangenen Lehrer ein recht inniges gewesen sein mußte.

Printz stammte aus einer Lehrerfamilie. Sein Vater, Johann Meinhard Printz, wurde am 3. Oktober 1797 Lehrer in Rheydt, am 26. Februar 1802 Lehrer in Issum, wo er nach mehr als 50jähriger Amtsthätigkeit am 7. Nov. 1855 am Herzschlag starb. Am Abend vor seinem Tode schlug er die Reformationsgeschichte von Merle d'Aubigné — woraus er jeden Abend ein Kapitel las — mit den Worten zu: Morgen gehe ich mit Luther nach Worms! Nachts zwei Uhr rief ihn der Herr zur Reise ins Jenseits ab.

Nach dem Tode des Vaters rückte Wilhelm Printz in die Stelle seines Vaters, dem er schon eine Reihe von Jahren helfend zur Seite gestanden, ein. Wilhelm Printz war 1812 am 24. Oktober zu Issum geboren. Über seine Jugend- und Bildungszeit lassen wir ihn selbst reden: „Mein Vater nahm mich, als ich das gehörige Alter erreicht hatte, mit in die Schule, und ich genoß bei ihm den Elementar-Unterricht. Obschon ich sehr gerne las, so erstickte die Wißbegierde doch die Lust zum Spielen nicht. In den Freistunden war vielmehr die Gesellschaft meiner Spielkameraden mir erwünschte Erholung, und mit diesen, nachdem es die Jahreszeit zuließ, das Feld, der Wald, die Wiese, das Eis, meine liebsten Aufenthaltsorte."



„Bis zu meinem 13. Jahre besuchte ich ununterbrochen die Schule, wo ich Schreiben, Rechnen und die Anfangsgründe der deutschen Sprache erlernte. Dann erhielt ich mit noch einigen meiner Schulfreunde Privatunterricht beim H. Pfarrer A. L. Greeven (— jetzt emerit. Pfarrer in Büderich bei Wesel —) in der Geographie und Geschichte, sowie Übung in der Anfertigung schriftlicher Aufsätze. In der übrigen Zeit mußte ich, weil die Schülerzahl in Issum sehr stark war, meinem Vater in seinem Amte unterstützen, und ich unterrichtete unter des Vaters Anleitung die untersten Klassen der Schule."

„Gern hätte ich auch Unterricht in der Arithmetik und Geometrie genommen, weil aber mein Vater in diesem Lehrfach nicht bewandert war, so fehlte mir dazu die Gelegenheit. Später fand ich indes auch diese. Der Lehrer Schäfer zu Hörstgen erbot sich, mir Unterricht in den eben genannten Gegenständen zu erteilen, wozu ich mich, da es schon längst mein Wunsch war, auch gern verstand. Nun ging ich wöchentlich dreimal des Morgens in aller Frühe nach Hörstgen, und ich verlebte diese Zeit in ungemeiner Heiterkeit, indem die frische Morgenluft mich fröhlich und munter erhielt. Doch zu Ende des Jahres 1830 wurde H. Schäfer krank, und dadurch der Unterricht zu meinem Leidwesen unterbrochen. Ich suchte indes nach der empfangenen Anleitung mich selbst weiter fortzubilden. In der Zeit kehrte der H. Kandidat G. Greeven (später Pfarrer in Eschweiler) von der Berliner Universität zurück. Dieser übernahm nun den Unterricht in der deutschen Sprache und in der Geographie, wogegen der Bruder, H. Pfarrer A. L. Greeven, mir Unterricht in der biblischen Geschichte, sowie in der Religionslehre erteilte."

„Den ersten Unterricht in den Wahrheiten des Christentums erhielt ich vom verstorbenen Pfarrer J. W. Greeven, und dessen Sohn A. L. Greeven führte ihn dahin fort, daß ich am 27. März 1831 nach vorhergegangener Prüfung und abgelegtem Glaubensbekenntnisse durch die Konfirmation in die evangelisch-christliche Kirche aufgenommen wurde."

„Von dem Sohne des Küsters der katholischen Gemeinde in Issum erhielt ich Unterricht im Klavierspielen und bildete mich hierin später unter Anleitung des H. Lehrers Böckmann zu Elberfeld weiter."

„In der Schule gleichsam aufgewachsen und erzogen, entstand schon früh die Neigung in mir, Schullehrer zu werden. Mein Vater hegte gleichfalls den Wunsch, einen seiner Söhne für sein Fach gebildet zu sehen, der in spätern Jahren ihn in seinem Amte unterstützen könne. Er begünstigte und pflegte daher diese meine Neigung."

Im Jahr 1831 stellte sich Wilhelm Printz zur Aspiranten-Prüfung und wurde für fähig erklärt, eine Hilfslehrerstelle zu bekleiden. Eine solche erhielt er im Herbst desselben Jahres bei dem Lehrer W. Böckmann in Elberfeld. Hier arbeitete Printz mit allen Kräften an seiner Fortbildung, und gedachte er später gern mit inniger Dankbarkeit des Schulinspektors Dr. Wilberg zu Elberfeld, der sich die Fortbildung der Hilfslehrer sehr angelegen hatte sein lassen. Ebenfalls erinnerte er sich der Lehrer Böckmann, Sarres und Drinkmann, welche den Hilfslehrern wöchentlich vier Stunden Unterricht unentgeltlich erteilten, in dankbarer Weise.

Von 1832 bis 1834 besuchte Printz das Seminar zu Mörs, damals unter der Leitung des Direktors Zahn. Nach seiner Seminarzeit wurde er am 11. Nov. 1834 Lehrer in Viersen, am 15. August 1836 Lehrer in Rheydt und am

6. Jan. des Jahres 1842 kam er als Lehrer nach Issum. Printz — so teilt mir einer seiner Schüler, jetzt selbst Lehrer, mit — führte an Stelle der Buchstabierfolter die Lautiermethode ein, das sogenannte Ziffernsingen ersetzte er durch das Singen nach dem Gehör und nach Noten, wie er sich denn auch beim Einüben der Geige bediente. In mehrstimmigen Gesängen leistete seine Schule zur Zeit — für eine Dorfschule — Erstaunliches; wagte er sich doch sogar daran, besondere kirchliche Feste, namentlich die alljährliche Konfirmation, durch Gesangvorträge der Schüler unter Orgelbegleitung zu verherrlichen. Ferner führte er in seine Schule zuerst den geographischen Unterricht ein, wozu er die Karten, da Mittel zur Beschaffung gedruckter Karten nicht flüssig zu machen waren, mit liebevoller Mühe vielfach selbst zeichnete. Ebenso entwarf er für den Sprachunterricht allerlei sinnreich zusammen gestellte Tabellen, deren weise Zweckmäßigkeit aber nur wenige Schüler zu würdigen wußten. Der Sprachunterricht (Grammatik und grammatische Übungen) waren lange Zeit das Steckenpferd des lieben Printz, ihm nicht zur Lust, den Schülern aber entschieden zur Qual.

Seine Schüler hingen mit großer Liebe an ihm; Schulspiele und Schulfeste, sowie gemeinschaftliche Spaziergänge, welche er einführte, stehen in aller Erinnerung. Unter den letzteren war es namentlich das alljährlich veranstaltete Maifest, welches den ganzen Ort elektrisierte. Da zogen die Damen mit hinaus und arrangierten den Kaffeetisch, da wurde gesungen, deklamiert, gespielt bis zum Abend. Anderen Tages aber war wieder stramm Schule. — Das war unser guter Lehrer, im Ernst, im Spiel. Sein Eintritt in Issum bezeichnet für die Schulzustände des Ortes den Bruch mit der pädagogischen Zopfzeit und dem veralteten Schlendrian und die Übersetzung der Errungenschaften des Seminars in die Praxis.

Printz war von Natur sehr lebhaft: er konnte in der Schule nicht leise sprechen und nicht still sitzen. Pfarrer Greeven klopfte vom Pfarrgarten aus wohl zuweilen an das Schulfenster und erinnerte auf diese Weise unsern Printz, seine Stimme zu mäßigen. Und der Kreisschulinspektor Klein sagte wohl vor Beginn der Revision zu ihm: „Nun, Herr Printz, setzen Sie sich mal zuerst auf Ihren Stuhl, aber bleiben Sie auch hübsch sitzen."

Auf den Konferenzen fehlte Printz fast nie, nur wenn in Issum ein Leichenbegängnis war, das sich nicht verlegen ließ. Ganz besondere Anziehungskraft hatten die monatlichen Konferenzen in Alpen unter der Leitung des Superintendenten und Schulpflegers Greeven aus Büderich. Da erschienen nicht nur die Lehrer des Schulpflegekreises, sondern auch Lehrer aus andern Bezirken und auch Geistliche fanden sich gern bei uns ein, denn der Superintendent Greeven verstand es, durch sein anregendes und geistreiches Wesen die Versammlung zu beleben und die Verhandlungen frisch zu halten. Wochenlang freuten wir uns auf den ersten Mittwoch im Monat, und Referent ist oft bei Wind und Wetter mit dem Freunde Printz über die verrufene Bönninghardt zur Alpener Konferenz gewandert. Am 23. Febr. d. J. war Printz des Morgens im Begriff in die Schule zu gehen. Da er sich plötzlich unwohl fühlte, so ersuchte er seinen Kollegen, seine Klasse mit zu übernehmen und besprach mit demselben die vorzunehmenden Pensa. Ehe eine halbe Stunde verstrichen war, hatte ein Herzschlag seinem Leben ein Ende gemacht.

Printz war ein ganzer Mann und ein ganzer Lehrer: festgewurzelt in seiner religiösen Anschauung, voll unerschütterlichen Gottvertrauens, was sich ganz be-

sonders bei harten und herben Schicksalsschlägen bewährte. Er war ein treuer Anhänger unseres Hohenzollernschen Fürstenhauses und hat während seiner Amtszeit vaterländische Gesinnung durch Wort und That geweckt und gepflegt.

Er war ein ganzer Lehrer; er hielt nichts von methodischen Künsteleien, aber in bewährten Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts stand er unentwegt da.

Er war ein Lehrerfreund. Er suchte gern die Amtsgenossen auf und freute sich, wenn Lehrer in sein gastfreies Haus einkehrten. An schulfreien Tagen war das Haus des lieben Printz der Sammelplatz von Lehrern aus der Nähe und Ferne. Die Lehrerschaft des Kreises, deren Senior er in den letzten Jahren war, sowie alle Kollegen, die ihn kannten, werden ihm ein treues Andenken bewahren. Die dankbare Gemeinde trifft Vorbereitungen, ihm ein Denkmal zu setzen. Und wir setzen auf das unserige unter seinen Namen: „Du bist ein rechter Israelit gewesen, in welchem kein Falsch war" (Joh. 1, 47).

Geldern, im April 1883. G. St.

Das Erholungshaus für Männer in Godesberg b. Bonn.

(Zur Nachricht für solche Lehrer, welche Erholung oder Kräftigung ihrer Gesundheit bedürfen.)

Das Erholungshaus für Männer hat in diesen Tagen das erste Jahr seines Bestehens abgeschlossen. Mit innigem Danke gegen den Herrn, der seinen Segen gegeben und die Herzen bereit gemacht hat, reichlich zu helfen, mit herzlichem Danke auch an die edlen Wohlthäter, welche das Unternehmen ermöglicht haben, blickt der Vorstand auf dieses erste Jahr zurück. Was ihm bei Gründung der Anstalt nicht zweifelhaft war, das hat die Erfahrung des vergangenen Jahres, das haben die Gesuche, Zeugnisse und mündlichen Mitteilungen mannigfach bestätigt, daß nämlich ein solches Haus, in welchem erschöpfte, erholungsbedürftige oder in der Genesung befindliche Männer der mittleren Stände (Gelehrte, Lehrer, Kaufleute, Gewerbetreibende, Handwerker) von beschränkten Mitteln für ein geringes Kostgeld (2 M. täglich) einen erfrischenden angenehmen Aufenthalt und die erforderliche Pflege finden, gerade in unserer Zeit ein wirkliches Bedürfnis sei, vieler drückenden Not abhelfen und manchem Unheil vorbeugen werde.

Die genannte Anstalt, bis auf weiteres in einem gemieteten größeren, sehr schön und gesund gelegenen Hause des 10 Minuten von Godesberg entfernten Plittersdorf eingerichtet, ist während des verflossenen Sommers von Mitte Mai bis Anfang Oktober für Gäste geöffnet gewesen, und es sind 24 Männer und Jünglinge darin je 14 Tage bis 8 Wochen schon in diesem ersten Jahre verpflegt worden. Außerdem haben mehrere Gattinnen der Gäste Aufnahme gefunden, und einigen Töchtern ꝛc. ist eine zeitweilige Unterkunft in der Nähe vom Vorstande vermittelt worden.

Die Gäste gehörten den verschiedenen Berufsklassen an; die größeste Zahl derselben machten die Lehrer aus, dann folgen Pastoren, Kaufleute, Gewerbetreibende, Beamte, Handwerker. Wenn natürlich die Mehrzahl der in der Anstalt Erholung Suchenden aus der Rheinprovinz und Westfalen waren, so haben doch auch solche aus fernen Gegenden Deutschlands, aus Brandenburg, Hannover, Braunschweig und mehrere Holländer die Anstalt benutzt. (Freunde aus Holland

haben eine beträchtliche Beihülfe zu den laufenden Kosten der Anstalt geleistet.) Alle jene Gäste haben sich in unzweideutigster Weise erfreut und dankbar über das Haus und ihren Aufenthalt in ihm dem Vorstande und vielen andern Leuten gegenüber geäußert; auch konnte man bei fast allen von Tage zu Tage mehr wahrnehmen, wie wohlthätig auf sie das Leben in der Anstalt und in der schönen Umgegend von Godesberg mit seiner erfrischenden Luft, seinen Bädern und Kuranstalten einwirkte. Der Vorstand hat die Freude gehabt, von der Mehrzahl der Genannten zu erfahren, daß die Kräftigung, welche ihnen der Aufenthalt in dem Hause gebracht hat, eine andauernde sei. Nur zwei der Gäste haben auf ärztlichen Rat die Anstalt nach wenigen Tagen wieder verlassen, da sie, wiewohl von ihnen ein ärztliches Zeugnis beigebracht war, daß sie nicht eigentlich krank, sondern nur erholungs- und kräftigungsbedürftig seien, an hochgradiger Lungenkrankheit litten. Es sei hier wiederholt nachdrücklich bemerkt, daß die Anstalt kein Hospital ist, und daß Godesberg wegen seiner zu reinen und etwas scharfen Luft nicht der geeignete Ort für Lungenleidende ist, wenn die Krankheit schon einen höheren Grad erreicht hat, wohl aber für Leute mit schwachen Lungen, welche der Stärkung bedürfen. Besonders dagegen ist es, wie bekannt, angezeigt für Nervenleidende. Bedauerlicherweise ist es jedoch eine allgemeine Erfahrung, daß Männer vielfach ihre Erschöpfung zu weit vorschreiten lassen, ehe sie Abhülfe suchen, wovor nicht genug gewarnt werden kann. Großenteils aus den obigen Gründen hat denn auch die Direktion auf über ein Drittel der Anfragen eine abratende oder abschlägliche Antwort erteilen müssen. Freilich ist sie auch veranlaßt gewesen, mehreren wohlhabenden Männern, welche die Anstalt zu einem möglichst billigen Sommervergnügen benutzen wollten, die Aufnahme zu verweigern. Dahingegen haben einige der lieben Gäste, denen es hauptsächlich darum zu thun war, in dem stillen gemütlichen Kreise gleichgesinnter Menschen ihre Erholung zu finden, mit Freuden ein höheres Kostgeld als 2 M. täglich gezahlt. Und in der That ist mit Dank und Freude zu berichten, daß der Geist in der Anstalt während des vorigen Sommers stets ein guter gewesen ist, welchem sich auch die leichter angelegten Elemente willig fügten, und wozu die evangelische Hausordnung nicht wenig beitrug. Für einige Aufgenommene, welchen das geringe Kostgeld aufzubringen, zu schwer fiel, sind hochherzige Wohlthäter aufgekommen, ein nachahmungswürdiges Beispiel; ja der Vorstand giebt sich der Hoffnung hin, daß künftig von solchen dauernde Freistellen in der Anstalt gegründet werden.

Ein erfreulicher Anfang ist gemacht worden. Ermutigt durch diesen Erfolg und in dem Vertrauen, daß sich viele edle Herzen bereit finden werden, die Sache kräftig zu unterstützen, durch auch ferner dringend erforderliche einmalige Geschenke oder jährliche Beiträge, rüstet sich das Haus zu neuer Aufnahme. Von Mitte Mai (wenn die Witterung günstig ist, auch schon früher) können Erholungsbedürftige eintreten. Der Vorsitzende des Vorstandes, Schuldirektor a. D. J. Rüter, ist jederzeit zu näherer Auskunft erbötig.

Godesberg a. Rhein, im April 1883.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Allgemeine Weltgeschichte von Georg Weber. Zweite Auflage, unter Mitwirkung von Fachgelehrten revidiert und überarbeitet. Erster Band. Geschichte des Morgenlandes. Nach dem neuesten Stande der orientalischen Geschichtswissenschaft bearbeitet. XXIV u. 854 S. Leipzig, W. Engelmann. 1882. Preis M. 7.

Über die Aufgabe der Weltgeschichte spricht sich der Verfasser dieses auf dem Gebiete der Geschichtsschreibung hervorragenden Werkes in der Einleitung folgendermaßen aus: „Der Verfasser einer Weltgeschichte muß stets den Blick auf die Menschheit im ganzen und großen richten, in der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen stets das ordnende Gesetz, in den Handlungen der Menschen stets die lenkende Hand der Vorsehung, in dem verwirrten Gang der Dinge und in der scheinbaren Willkür und Zufälligkeit stets die höhere Weltordnung erkennen. — Die Aufgabe der Weltgeschichte besteht darin, daß sie in dem wirren Verlauf des Völkerlebens und in den dauernden und vergänglichen Gebilden des Menschengeistes eine Allmacht erkennen oder ahnen läßt, die, ohne die menschliche Freiheit des Willens und Handelns aufzuheben, allem irdischen Trachten und Vollbringen eine Richtung giebt, wodurch die Menschheit im großen und ganzen ihrem Ziele näher geführt wird. — Die Darstellung des historischen Lebens und Waltens muß so ruhig und objektiv sein, daß sie ohne ausdrückliche Belehrung die göttliche Nähe auf gleiche Weise ahnen läßt, wie der Anblick einer großartigen Natur, wie der gestirnte Himmel in heller Sommernacht." — „Wahrhaftigkeit, Unparteilichkeit und Gerechtigkeit sind in meinen Augen die Fundamentaltugenden des Historikers," sagt der Herr Verfasser im Vorwort. „Dabei soll er ein warmes Herz für Freiheit und Vaterland und für alle hohen und edlen Güter der Menschheit, für alle würdigen Lebenszwecke im Busen tragen. Von diesen Principien habe ich mich stets leiten lassen." — Wenn wir uns von diesen Aussprüchen über die Aufgabe der Weltgeschichte und die Eigenschaften eines Historikers sympathisch berührt fühlten, so war es uns zugleich bei der Lektüre des Bandes eine Freude, dieselben in dem Werke angewandt zu finden. Der vorliegende Band hat eine bedeutende Überarbeitung erfahren. Hier wurde nicht nur die chinesische, ägyptische, indische und persische Geschichte sorgfältig an der Hand der neuesten Forschungen überarbeitet und teilweise verbessert, sondern vor allem die Geschichte von Babylon und Assyrien auf Grund der monumentalen Entdeckungen und Inschriftenentzifferungen umgestaltet und die religiöse und schriftstellerische Entwicklungsgeschichte des israelitischen Volkes nach dem Standpunkt der modernen Kritik und Exegese auf neuen Grundanschauungen aufgebaut. Die zusammenfassende Darstellung über den Pentateuch giebt ein Bild von den gewaltigen Arbeiten und dem kritischen Scharfsinn, welche seit Jahrzehnten dieser hochwichtigen Frage zugewendet wurden und ganz neue Auffassungen geschaffen haben. Dieselben sind aber zum Teil noch nicht unbestritten, und auch Referent hat sich manchen Ausführungen nicht anschließen können; aber er hat sie mit großem Interesse gelesen und in manchen Stücken klarere Einsicht gewonnen. Daß ein Universalhistoriker die Quellenschriften zur Geschichte des Volkes Israel mit der gleichen Freiheit behandelt, wie die anderer Völker, kann ihm nicht verdacht werden.

Die Einrichtung des Werkes erleichtert das Studium desselben sehr;

in gefälligen Druck mit größeren Lettern ist der Haupttext vorgeführt; einzelne weitere Ausführungen sind in kleinerer Schrift als Einschiebsel gegeben und zwar ist bei denselben wiederum je nach dem Charakter derselben zweierlei Schrift angewandt worden. Der Inhalt der Abschnitte ist in wenigen Worten jedesmal am Rand angegeben, was gleichfalls beim Studieren und Nachschlagen eine wesentliche Erleichterung gewährt.

Der Stil der gelehrten Historiker ist bekanntlich nicht immer der angenehmste. In dieser Beziehung macht das Werk eine sehr rühmliche Ausnahme. Der Herr Verfasser war, ehe er Lehrer der Hochschule wurde, eine Reihe von Jahren als Lehrer und Leiter an einer höheren Schule in Heidelberg thätig; von da her ist ihm ein bestimmter und präciser Ausdruck zur anderen Natur geworden, jede Unklarheit, jedes verschwommene, halbdurchdachte Gerede widerstrebt ihm und er ist ein Feind aller schimmernden Phrase. — Wenn wir noch hinzufügen, daß die Ausstattung des Werkes eine sehr lobenswerte ist, so glauben wir alles gesagt zu haben, was zur Charakterisierung desselben gesagt werden muß, und schließen mit der wärmsten Empfehlung dieses Werkes, das, wie nicht zu bezweifeln ist, in vielen Bibliotheken höherer Schulen und in Konferenzbibliotheken der Lehrer auf dem Lande seine Stelle finden wird. Dasselbe kann auch in Lieferungen bezogen werden, was die Anschaffung sehr erleichtert. P. D.

Festschrift zur Einweihung des neuen Seminargebäudes zu Erfurt am 20. Aug. 1881. Leipzig, J. Klinkhardt. IV und 138 S. Preis 2. M.

Der als Pädagog und Germanist gleich bewährte Verfasser hat im ersten Teile dieser Gelegenheitsschrift einen höchst schätzenswerten Beitrag für die pädagogische Litteratur geliefert, indem er mit der Arbeit „Die Lateinschulen und ihre Singchöre, als die früheren Lehrerbildungsanstalten, namentlich im Reg.-Bez. Erfurt“ grundlegend für eine künftige vollständige Entwicklungsgeschichte des Lehrerbildungswesens vorgegangen ist.

Die quellenmäßigen und gründlichen Darlegungen, welche namentlich das 16. 17. und 18. Jahrhundert umfassen, halten sich, wie erforderlich, trotz ihres Specialzweckes allezeit in organischem Zusammenhange mit der Entwickelung des Schul- und Kulturlebens im allgemeinen, und wenn dem Kenner der Geschichte der Pädagogik dabei auch gar manches Bekannte wieder entgegentritt, so wird doch auch er des Neuen und Frappanten genug finden und es dem Verfasser Dank wissen, daß er neben den „allgemeinen“ Abrissen, deren die Neuzeit nicht wenige zu Tage gefördert hat, ein Specialgebiet in seiner historischen Entwickelung durch Jahrhunderte hindurch verfolgt und die Fortführung bis auf unsere Tage in Aussicht gestellt hat. Die lebensvollen Bilder aus dem Treiben der alten Singchöre, sowie das allmähliche Herauswachsen besonderer Seminarklassen an Gymnasien, aus denen sich mehrfach, wie in Erfurt, später selbständige Seminarien entwickelten, gewähren besonderes Interesse, und es bleibt zu wünschen, daß auch andere Seminare, gelegentlich ihrer Jubelfeier (z. B. Weißenfels im nächsten Decennium) in ähnlicher Weise die Entwickelung ihrer Anstalten verfolgen und so durch gegenseitige Unterstützung das das pädagogische Geschichtsbild vervollständigen helfen. Die klare Darstellungsweise des Verf., bei der er bestrebt ist, dunkle und fremde Ausdrücke in gemeinverständlicher Weise etymologisch zu erläutern, verdient besonders hervorgehoben und anerkannt zu werden.

Der zweite Teil der Schrift enthält ein vollständiges Verzeichnis der Lehrer des Seminars und seiner Hilfsanstalten sowie der Seminaristen vom Jahre 1820 bis jetzt. Hieran reihen sich noch: ein ausführlicher interessanter Bericht über die langjährigen Vorverhandlungen wegen des Neubaues und über seine endliche Ausführung, eine Beschreibung des neuen Seminargebäudes und eine eingehende Schilderung der Einweihungsfeierlichkeit am 20. Aug. 1881; wobei die Festpredigt des Pastor Winkler und die Weiherede des ersten Seminarlehrers Stahn, sowie die bedeutsameren Gratulationssprüche und Toaste Aufnahme gefunden haben.

Am Schlusse der Festschrift macht der geehrte Verf. darauf aufmerksam, daß der Reinertrag derselben zum Besten der Bieck-Stiftung, also für Lehrer-Witwen und Waisen des Reg.-Bez. Erfurt, bestimmt sei, was gewiß für manchen einen neuen Grund abgeben wird, sich das preiswürdige Büchlein, dessen anziehende und nützliche Lektüre jedem Gebildeten, insbesondere der Lehrerwelt, angelegentlichst empfohlen zu werden verdient, zu erwerben.

Grundig.

Katechisationen über zweimal achtundvierzig biblische Geschichten des alten und neuen Testaments. Nach den Grundsätzen des konzentrierenden Religionsunterrichts, sowie unter Berücksichtigung der neuen Orthographie für Volksschulen bearbeitet v. Kuntze, Erster Band: Das alte Testament. Rostock, Werther 1881. 4 M.

Das Buch ist gut gemeint; die Katechisationen können aber nicht als mustergültig bezeichnet werden. G. H.

Biblische Historien alten und neuen Testamentes für die Kinder der Mittelstufe in einer dem Alter der Kinder dieser Klassen entsprechenden Ausdrucksweise erzählt von Wolf. Dritte vermehrte Auflage. Minden, Marowsky. 1882.

Biblische Geschichten alten und neuen Testamentes für die Kinder der Unterstufe in einfacher und kindlicher Form erzählt von Wolf. Dritte vermehrte Auflage. Minden, Marowsky. 1882. Kart. 0,30 M.

Beide Büchlein können warm empfohlen werden. Die Form der Erzählung ist mustergültig, wenn sich auch zwischen Fachmännern über Einzelheiten noch weiter reden ließe. G. H.

Der biblische Geschichtsunterricht im ersten Schuljahr. 24 bibl. Geschichten aus dem alten und neuen Testament für Kinder der untersten Stufe erzählt und methodisch behandelt, nebst Sprüchen, Liederstrophen, Reimversen und Gebeten von Seidel. Ein praktisches Handbuch für Elementarlehrer. Hildburghausen, Gadow und Sohn. 1882. 0,60 M.

Das Büchlein ist, namentlich Anfängern, zur Vorbereitung auf den bibl. Geschichtsunterricht für die bezeichnete Altersstufe sehr warm zu empfehlen.

G. H.

Die biblischen Geschichten alten und neuen Testamentes mit Bibelwort und freier Zwischenrede anschaulich dargestellt. Ein Hülfsbuch zum erbaulichen Betrachten und lebendigen Erzählen derselben von Witt. Zweite Auflage. Erster Band. Altes Testament; erster Teil.

Für die Vorbereitung auf den Unterricht in der bibl. Geschichte, namentlich dem in der Oberklasse, ein ausgezeichnetes Hülfsmittel. G. H.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang September 1883.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Herr Stadtschulinspektor Dr. Boodstein und die Wünsche des Lehrerstandes hinsichtlich der Schulaufsicht.*)

(Von einem rheinischen Lehrer.)

Motto: Bekanntlich läßt sich ein Garnstrang sehr leicht und schnell in einen verwirrten Knäuel verwandeln, während die Entwirrung viel Zeit und Mühe kostet; — oder in der Sprache der Chemiker ausgedrückt: Gift mischen ist schnell und leicht gethan, aber die eingemischten Gifte ans Licht ziehen ist umständlich und mühsam, dazu manchmal recht schwierig. Dörpfeld.

Vor einigen Wochen kam mir Heft 2 der Kehrschen „Pädagogischen Blätter" zu Gesicht. Unter denjenigen Recensionen, welche Herr Dr. Boodstein dort geliefert hat, fiel mir eine Besprechung der „Leidensgeschichte" in die Augen. Mit Spannung, mit einer gewissen freudigen Erwartung schickte ich mich an, diesen Artikel zu lesen. Meine Kollegen werden diese Gefühle verstehen.

Als das Buch des Herrn Rektor Dörpfeld, welches die Beschwerden und Wünsche des Lehrerstandes hinsichtlich der Schulaufsicht so klar und überzeugend und dazu so objektiv-sachlich und besonnen darlegt, wie es bisher noch nie geschehen war, vor cirka zwei Jahren erschien, wurde es von fast allen pädagogischen Blättern Deutschlands und, wie selbst die Gegner bezeugen, von der großen Mehrzahl der Lehrer (gleichviel ob konservativ oder liberal) mit Freude, Anerkennung und Dank begrüßt.

Der Gegensatz fehlte freilich auch nicht. Obwohl die Abhandlungen, aus denen das Buch besteht, schon vorher artikelweise in dem vom Verfasser herausgegebenen „Evang. Schulblatte" mitgeteilt worden waren, so hatte sich das ganze Jahr hindurch doch keine einzige Stimme in den Kirchenblättern darüber gemeldet. An dem litterarischen Kirchenbaume rührte sich noch kein Blättchen. Auf vielfachen Wunsch erschienen dann jene Abhandlungen in Form einer selbständigen Schrift, — jetzt unter dem Titel: „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volks-

---

*) Die Recension des Hrn. Dr. Boodstein findet der Leser vollständig am Schlusse dieses Aufsatzes. Sie würde schon im vorigen Hefte mitgeteilt worden sein, wenn der Raum es gestattet hätte. D.

schule.“ In wenigen Monaten war die erste Auflage vergriffen. Nicht bloß in den Lehrerkreisen, sondern auch von vielen Schulfreunden und Landtagsmitgliedern wurde das Buch mit Teilnahme gelesen. Aber noch immer blieben die kirchlichen Blätter stumm. Dem Anscheine nach sollte vorab die bekannte Methode des Totschweigens probiert werden. Da erschien die zweite Auflage. Jetzt merkte man dort, daß das Totschweigen diesmal den erhofften Dienst versagte. Nun meldeten sich auch teils in den von Theologen redigierten Schulblättern, teils in Kirchenzeitungen die gegnerischen Stimmen in rascher Reihenfolge; — der hervorragendste der Kirchenzeitungsartikel wurde auch sofort in einem von einem Theologen redigierten hannoverschen Schulblatte mit warmer Empfehlung vollständig abgedruckt. Diese Stimmen sind den Lesern dieses Blattes bekannt. Den Eindruck, den ihre Lektüre auf mich machte, brauche ich nicht zu schildern. Auf ein ziemliches Maß von Gefühllosigkeit unsern Standesanliegen gegenüber war ich nach früheren Erfahrungen gefaßt, nicht aber auf ein so unsagbar großes, wie es hier ganz ausnahmslos sich kund gab, und vollends nicht auf die unqualifizierbare Kampfweise, welche diese Männer im Talar anzuwenden beliebten.

Mit um so größerer Erwartung nahm ich daher die Boodsteinsche Recension zur Hand. Der Herr Verfasser, als früherer Seminardirektor und jetziger Kreisschulinspektor, mußte als inmitten des Schulorganismus stehend angesehen werden; somit durfte man bei ihm wenigstens Kenntnis und Verständnis der Sachlage vermuten. Er war zudem bei der Schulinspektorwahl in Elberfeld der Kandidat der Fortschrittspartei gewesen; somit konnte bei seiner theologischen Richtung auch vorausgesetzt werden, daß wenigstens die bekannten hyper- und pseudo-konservativen Ansichten der hochkirchlichen Theologen von Kirche und Pfarramt seinen Blick nicht beirren würden. Auch glaubte ich annehmen zu dürfen, daß er die unwürdige Kampfweise jener Gegner entschieden mißbilligen und deshalb ernstlich rügen werde. Und endlich: Der Herausgeber der „Pädagogischen Blätter“, Seminardirektor Dr. Kehr, gehört von Hause aus der Volksschullehrerschaft an und stand bisher unter seinen ehemaligen Standesgenossen in dem Ansehen, daß er hinsichtlich ihrer Standeswünsche mit ihnen sympathisiere: man mußte somit voraussetzen, er werde nur einem Manne von gleicher Denkungsart das Recensieren der Schulverfassungsschriften übertragen haben; jedenfalls werde er keine Verunglimpfung seiner ehemaligen Standesgenossen in seinem Blatte drucken lassen, wie sie der Pfarrer Röck geliefert hatte, und ebenso wenig eine solche unwürdige Rabulistik dulden, wie sie der „Geistliche aus Preußen“ im Luthardtschen Kirchenblatte hatte anwenden dürfen.

Mit solchen günstigen Vorgedanken schickte ich mich an, die Boodsteinsche Recension zu lesen. Aber — es mag wohl selten jemand in seinen Erwartungen und Hoffnungen so jämmerlich getäuscht worden sein, als es mir hier begegnete. Ein paar Einleitungssätze lauteten zwar noch erträglich, obwohl auch darin schon

das mich stutzig machte, daß der Herr Verfasser sich geflissentlich den Schein giebt, als ob er die berechtigten kirchlichen Interessen lebhaft verteidigen wolle, während er doch in demselbigen Satze thatsächlich eine der wichtigsten kirchlichen Gerechtsame verkürzt, für deren Wahrung die „Leidensgeschichte" eingetreten war. Allein schon im allerersten Satze, der den Inhalt des Dörpfeldschen Buches berührt, trat mir eine Weise des Referierens und Beurteilens entgegen, die mich vor Erstaunen das Blatt aus der Hand legen ließ. Als ich dann weiter und weiter las, da wurde mir vor Erstaunen, Erschrecken und Unwillen „blau und grün vor den Augen," wie man hier zu Lande zu sagen pflegt. Es dauerte lange, bis ich mit dem kleinen Artikel zu Ende kam.

Wie die voraufgegangenen theologischen Recensenten mit der „Leidensgeschichte" und den Lehrerwünschen umgesprungen waren, das war alles nur kleine Kleinigkeit im Vergleich zu dem, was Herr Dr. Boodstein durch Verschweigen, Entstellen und Verdächtigen an denselben sündigt. Kurz, ich war bei dem Kehrschen Blatte aus dem Regen in die Traufe gekommen.

Mein Gesamteindruck beim ersten Lesen der Boodsteinschen Recension ist vorstehend angedeutet. Ich will jetzt über ihren Inhalt referieren — und zwar in geradem Gegensatze zu der Referiermethode des Herrn Stadtschulinspektors, nämlich getreu, genau, zuverlässig, also nur mit seinen eigenen Worten.

Zuvor werde ich noch die Überschrift meines Artikels rechtfertigen müssen. Es sind die berechtigten Anliegen des Lehrerstandes hinsichtlich der Schulaufsicht (in den beiden untern Instanzen), welche das Dörpfeldsche Buch darstellt und begründet. Das und nur das war sein Zweck, wie auch schon der Titel sagt. Was nun irgend ein Recensent über den Inhalt dieses Buches referiert, sei es nach der Wahrheit, oder aber mit Verdunkelungen und Entstellungen, — und was er von diesem Inhalte anerkennt, oder aber mit hellen Gründen bestreitet, — und wie er endlich, falls sein Referat die Lehrerwünsche karrikiert hätte, hinterher diese untergeschobenen Karrikaturen, als wären sie die Lehrerwünsche, vor den Schulobern und Schulinteressenten als unerhört anmaßend und überspannt denunziert: das geht doch alles nicht bloß den Autor des Buches an; sondern auch und noch vielmehr die gesamte Lehrerschaft. Darum sage ich in der Überschrift nicht: „Boodstein contra Dörpfeld", sondern: „Herr Dr. Boodstein und die Wünsche des Lehrerstandes." Selbstredend sollen die Anliegen der Schulinteressenten hier mitgemeint sein.

Eine zweite Erwägung nötigt ebenfalls zu der gewählten Überschrift. Herr Dr. Boodstein selbst hebt geflissentlich und wiederholt hervor, daß „die große Mehrzahl der Volksschullehrer den Reformvorschlägen Dörpfelds zustimme." Ferner sagt er an anderer Stelle: „Die politischen Parteien beständen vor dem Forum der Volksschullehrer nicht;" und wiederum: „Die erhobenen An-

sprüche schürten die Unzufriedenheit in den Lehrerkreisen;" es würden „bittere Früchte für Volksschule und Lehrerstand," erwachsen u. dgl.

Wollte ich somit seine kritischen Bemerkungen einseitig als eine Kontroverse zwischen ihm und Hrn. Dörpfeld auffassen, so entspräche das der wirklichen Sachlage nicht. Der Herr Kreisschulinspektor von Elberfeld hat sich in der That — wie lächerlich es auch klingen mag — erhoben, um außer Hrn. Dörpfeld auch die große Mehrzahl des gesamten Lehrerstandes vor sein Forum zu laden, damit sie über ihre Wünsche und Hoffnungen ein strenges Gericht halten hören.

Zudem ist den Lehrern die Vorladung durch ein pädagogisches Blatt zugegangen. So kann es nicht fehlen, daß sie nun auch nicht zögern werden, darauf die gebührende Antwort zu erteilen.

Eine Antwort ist dem Hrn. Recensenten bereits geworden. Derselben stimme ich voll und ganz zu. Herr Dörpfeld findet die Referiermethode des Kritikers höchst spaßhaft, lächerlich. Er hat gewiß nicht Unrecht; die komische Seite ist in der That „breit und lang" vorhanden, im einzelnen und im ganzen, in Form und Inhalt. Wir Leser verstehen es daher ganz gut, daß bei Hrn. Dörpfeld als Autor eben diese Seite in den Vordergrund trat. Er hatte seit mehr als 25 Jahren in Schulblattaufsätzen und dazu in drei umfangreichen Büchern bestimmte, scharf ausgeprägte Gedanken über die Schulverfassung ausgesprochen, die von vielen Tausenden gelesen, in nicht wenigen pädagogischen, politischen und kirchlichen Zeitschriften besprochen wurden und somit bei Freund und Feind gut gekannt sind. Wenn er nun sieht, daß jetzt jemand auftritt, der dem Publikum weis machen will, in jenen Aufsätzen und Büchern stände über die wichtigsten Punkte der Schulverfassung etwas ganz anderes, als diese Tausende gelesen haben, oder gar das direkte Gegenteil davon, — der somit ihn (Hrn. Dörpfeld) an die Stelle seiner bezüglichen Gegner versetzt und umgekehrt diese Gegner an seine Stelle: dann mußte ihm diese Weismacherei gewiß recht spaßhaft vorkommen — unbeschadet anderer Eindrücke. Überdies ist es uns vollkommen verständlich, warum es Herr Dörpfeld für gut fand, diesen komischen Eindruck vorzukehren, da er ja dadurch der peinlichen Notwendigkeit aus dem Wege ging, seiner gerechten Indignation über die schamlose Verdreherei des Recensenten einen Ausdruck geben zu müssen.

Aber, wenn ich auch die Antwort des Hrn. Dörpfeld freudig anerkenne, so stehe ich doch der Recension etwas anders gegenüber. Uns Lehrern steht nichts im Wege, das öffentliche Ärgernis mit seinem richtigen Namen zu bezeichnen. Überdies sind es unsere alten, schon von mehreren Lehrergenerationen gehegten und in vielen Petitionen ausgesprochenen Standeswünsche, welche hier in der unerhörtesten Weise karrikiert und in dieser Karrikatur dem Publikum als gemeingefährlich denunciert werden. Darum ist es uns aufgenötigt, diese Recensier-

resp. Referiermethode nach der uns zugekehrten ernsten und für alle Beteiligten (den Herrn Kritiker mit eingeschlossen) überaus traurigen Seite aufzufassen.

Der Boodsteinsche Artikel lenkt schon durch sein Äußeres, abgesehen vom Inhalte, unwiderstehlich die Aufmerksamkeit darauf, daß derselbe auf einem dunkeln, verdächtigen Untergrunde ruht: ich meine die Form, in welche der Herr Kritiker das, was angeblich in Dörpfelds Buche stehen soll, mitteilt. Er läßt nämlich niemals das Buch selbst zu Worte kommen, citiert niemals einen Satz wörtlich, auch nicht den kleinsten, sondern berichtet stets in umschreibenden Ausdrücken, wie sie ihm für seine Zwecke gefallen. Und das geschieht, wie gesagt, durch den ganzen Artikel hindurch, bei jedem Punkte, vom Anfang bis zum Ende, ohne eine einzige Ausnahme.*) Bei den referierenden Behauptungen fehlen die Citate, bei den urteilenden die Gründe.

Die Leser mögen nun zur Probe an einem Beispiele sehen, wie erfahren Herr Boodstein gerade in der Kunst ist, Urteile ohne weitere Begründung seinen Lesern zu bieten. Ich wähle dasselbe für diesen Zweck um so lieber, da mir sein Inhalt an und für sich nicht wichtig genug gewesen sein würde, darauf einzugehen.

Herr Boodstein bietet uns dieses Beispiel gleich in seiner Einleitung. Hier treffen seine Referate und Urteile schon dreierlei Personen zugleich:

a) den Herrn Minister v. Puttkamer,
b) die Lehrer und die pädagogischen Schriftsteller,
c) den Herrn Dörpfeld; —

alles zu haben in acht Sätzen.

a) „Die Rede des Ministers verdient" — so urteilt Herr Boodstein — „vom rhetorischen Standpunkte aus Anerkennung; aber sie mußte viele Bedenken erregen, sowohl durch die herbe Beurteilung gewisser Erscheinungen innerhalb des Lehrerstandes, als auch durch die Perspektive, die sie für die künftige Schulverwaltung eröffnete. Man muß zugestehen, daß in der Art und Form des Urteils und in der eröffneten Perspektive eine bedenkliche Reizung des gesamten Standes gesehen werden konnte."

Fasse ich das Gesagte kurz zusammen, so ist die Summa: die ministerielle Rede war rhetorisch schön, aber inhaltlich herb und bedenklich reizend.

Der Herr Minister, vor das Forum des Hrn. Kreisschulinspektors von Elberfeld gestellt, besteht nicht und ermangelt des Ruhmes, den er doch

---

*) Ein einziges Mal nimmt der Herr Recensent die Miene an, als ob er doch endlich etwas citieren wolle, nennt aber bloß eine Seitenzahl des Buches und citiert dabei ein einziges Eigenschaftswort („ausgleichend-regulierend"), das dort steht. Diese rühmliche halbe oder Viertels- oder Achtels-Ausnahme ist aber, wie sich später zeigen wird, noch kläglicher als die unrühmliche Regel.



eigentlich vor einem so entschiedenen Gegner des Hrn. Dörpfeld hätte finden müssen.

Versucht jemand, und wäre es selbst der Herr Dr. Boodstein, eine Aufsehen erregende, staatsmännische Rede so groß gelassen, so ohne „Breite und Umständlichkeit" in vier Sätzen abzuurteilen, so kann doch wohl von einer sachlichen Begründung nicht die Rede sein. Und muß sich das der Herr Minister von diesem Unterbeamten gefallen lassen — ein sehr absprechendes Urteil ohne jeglichen Beweis, — so wird's voraussichtlich

b) den Lehrern und den pädagogischen Schriftstellern nicht besser ergehen.

„Es war zu erwarten", — sagt Herr Boodstein — „daß sich an die Rede lebhafte Erörterungen in Lehrerkreisen und Zeitschriften knüpfen würden." — Was nun geschehen, das weiß der Herr Dr. auch. Er weiß, was allerwärts in Konferenzen und Lehrerkreisen gesprochen, auch was allerwärts in pädagogischen Schulschriften geschrieben worden ist. Er sagt es uns in einem Sätzchen: „Ein Teil hat die scharfe Kritik des Hrn. Ministers zum Gegenstand einer anders gefärbten Beleuchtung gemacht, andere haben die Teufel der schwärzesten Reaktion an die Wand gemalt." — Fragt man nun den Hrn. Kritiker, wo denn etwa die Erzeugnisse dieser „Färber und Maler" aus dem Lehrerstande zu beschauen seien, so erhält man keine Antwort.

Der Herr Minister, der Lehrerstand, die Schriftsteller bestehen vor dem Elberfelder Richter nicht; alle, alle sind vor ihm Sünder.

Wie wird es nun, da der Herr Dr. so frisch im Zuge ist, dem Hrn. Dörpfeld ergehen? Selbstredend besteht dieser erst recht nicht. Hören wir.

c) Der Herr Recensent sagt:

> „Dörpfeld wollte weder ausschließlich das eine, noch das andere thun, suchte vielmehr zu zeigen, wie er die Verwaltung der Volksschule und die Verhältnisse der Volksschullehrer regeln würde, wenn er nämlich Regent wäre."

So referiert Herr Boodstein in einem einzigen Satze ohne Citat über die Dörpfeldsche Kritik der ministeriellen Rede und über die Vorschläge zur Reform der Schulverwaltung; so verurteilt er summarisch und dazu noch in spöttischer Form die ganze Schrift ohne Angabe eines Grundes.

Muß nicht eine Kritik, die schon von vornherein so auftritt, als eine verdächtige bezeichnet werden? Dies um so mehr, da ein Leser, der beide Kritiken der ministeriellen Rede, die Dörpfeldsche und die Boodsteinsche, gelesen, zu einem ganz andern Schlusse hätte kommen müssen. Vergleiche der Leser selber!

Herr Dörpfeld sagt und weist nach: „die Rede des Ministers war in der That höchst bedeutsam in jedem Betracht. Sie war klar und bestimmt disponiert." — Nach Jahren kommt Herr Boodstein nach, liest und schreibt: „die Rede verdient vom rhetorischen Standpunkte aus alle Anerkennung."

Herr Dörpfeld führt mit sachlichem Nachweis breit und umständlich aus, daß die ministeriellen Urteile „zu hart, zu einseitig, ꝛc.“ seien. — Nachträglich behauptet nun Herr Boodstein auch: „die Urteile des Ministers sind herb; die Art und Form derselben reizen in bedenklicher Weise den gesamten Stand.“*)

Herr Dörpfeld macht dann noch darauf aufmerksam, daß der Schwerpunkt der ministeriellen Rede nicht in den Urteilen über den Stand, vielmehr in der vorgetragenen Theorie der Schulverfassung liege. Herr Boodstein erklärt: „die Rede mußte viele Bedenken erregen, weniger durch die herbe Beurteilung einzelner Erscheinungen, als durch die Perspektive auf die künftige Schulverwaltung.“

Was folgt nun aus Vorstehendem? Einmal, daß Herr Dr. Boodstein der ministeriellen Rede gegenüber durchaus keine andern Gesichtspunkte zu finden wußte, als Herr Dörpfeld sie längst vor ihm gefunden, begründet und veröffentlicht hatte. Sodann aber auch dies, daß der Herr Dr., wenn es ihm in seinem Kram paßt, gut nachgehen kann, wenn andere ihm zuvor den Weg gebahnt haben.

Was ist aber der Dank für diesen Vorgänger, dem er so still und geräuschlos nachgezogen ist? Er stellt Hrn. Dörpfeld seinen Lesern als den Mann vor, der, wenn auch nicht ausschließlich, wie die einen „anders gefärbt“ und wie die andern „Teufel der schwärzesten Reaktion gemalt“ habe. Ist's nicht eine unwürdige Geschichte? Entscheide der Leser, worüber man sich mehr wundern muß: „über die großen Hörner oder über die kleinen Füchse.“ Er entscheide, indem er schließlich noch folgende Bemerkung erwägt.

Von den Vorschlägen, die Herr Dörpfeld zur Reform der Schulverwaltung gemacht, sagt der Recensent in spöttischer Weise: Allhier zeigt er, „wie er alles regeln würde, wenn er Regent wäre.“ — Sehen wir einmal vom Spotte ab, so sagt der Herr Recensent doch eigentlich nur das, daß Herr Dörpfeld, der von der Richtigkeit seiner Vorschläge völlig überzeugt ist, den Wunsch hege, die Vorschläge möchten bald ausgeführt werden. Ich frage: muß denn nicht jeder Schriftsteller, der Vorschläge zum Bessern macht, zum mindesten wünschen, daß recht bald die Zeit komme, in der die Ratschläge beachtet und in Thaten umgesetzt werden? Was aber wird solchen Schriftstellern zu teil, die ihren Zeitgenossen nicht mit hohlen Phrasen dienen wollen, wenn sie dem Hrn. Boodstein,

---

*) Da der Herr Stadtschulinspektor sogar mit der Rede eines Ministers so leichter Hand fertig zu werden vermag, so wird es uns begreiflich, warum er sich an einer andern Stelle darüber verwundert, daß Herr Dörpfeld es für nötig finde, so „breit und umständlich“ zu demonstrieren. Freilich hatte Herr Boodstein es jetzt bequem, so kurz und freimütig zu urteilen, da Herr Dörpfeld längst zuvor sich die Mühe gegeben hatte, die Beweise dafür zu liefern. Schade nur, daß der Herr Stadtschulinspektor mit seinem „freimütigen“ Urteile so spät kommt, wo niemand mehr darnach fragt.

dem hervorragend bevorzugten Recensenten der „Pädagogischen Blätter", in die Hände fallen? Wie obiges Faktum zeigt: Hohn und Spott. —

An diesem einen Beispiele können die Leser sich schon einigermaßen orientieren über die eigentümliche Form des Boodsteinschen Recensierens. Es zeigt, daß diese Form eine unwürdige ist, weil sie — ganz wie die Einleitung begonnen hat — von Anfang bis zum Ende nur nackte Behauptungen, ohne Citat und ohne Beweisführung, bringt. Warum aber, so muß doch ein aufmerksamer Leser fragen, warum dieses geflissentliche, grundsätzliche und andauernde Verheimlichen der Worte des Buches? Warum ein solches Operieren im Dunkeln? (Joh. 3, 20.)

Ist nicht schon dieser Charakterzug des Boodsteinschen Artikels ein entschieden tragischer?

In diesen dunkeln Untergrund fällt jedoch ein helles und grelles Licht, wenn wir auch den Inhalt der frei umschreibenden Referate ins Auge fassen.

Aus der Voranzeige der Recension (in der vorigen Nummer dieses Blattes) wissen die Leser bereits aus eigener Anschauung, in welch ungeheuerlichem Maße der Herr Dr. Boodstein gerade die wichtigsten Gedanken des Buches, nämlich die Wünsche des Lehrerstandes karrikiert. Ich darf daher ohne Anstand schon jetzt — im Übrigen auf das Folgende verweisend — summarisch sagen: Wo Herr Dr. Boodstein irgend etwas aus dem Buche nach seiner Manier „frei" referiert, da ist dieses Referat nicht etwa bloß dann und wann, sondern Fall für Fall, also ganz ausnahmslos inkorrekt: die betreffenden Gedanken sind entweder (nämlich im günstigsten Falle) teilweise entstellt, oder ganz falsch referiert, oder gar in ihr diametrales Gegenteil verkehrt.

Selbstredend haben nun die referierenden Behauptungen in ihrer Entstellung und Unwahrheit die schlimme Folge, daß die Urteile eo ipso in den Referaten mit enthalten sind. Der Kritiker braucht somit nicht erst ausdrücklich zu sagen, daß der Herr Dörpfeld und seine Gesinnungsgenossen Tollhäusler seien, da diese sich ja selbst (nämlich in seinen Karrikaturen) als solche dargestellt haben; ebenso hat sich der Herr Doktor auf diese Weise die beschwerlichen Beweise gespart. Und schließlich kann er dann, auf jene selbstgefertigte Karrikaturen zeigend, mit theologisch-moralischer Entrüstung und staatsmännischer Besorglichkeit für das öffentliche Wohl das denuncierende Endurteil aussprechen: da seht ihr, was für einen Schaden dieses hirnverbrannte, tollhäuslerische Buch angerichtet hat und noch anrichten wird.

Dies behaupte ich aber nicht bloß — wie der akademisch-gebildete Herr Recensent es macht, — sondern ich werde das nach seminaristischem Brauch alles Punkt für Punkt beweisen, nämlich mit seinen eigenen Worten und den

daneben gestellten Worten des Buches, so daß der Leser alles mit seinen eigenen Augen sehen und kontrollieren kann.

Billig beginnen wir mit dem, was uns Lehrern am nächsten anliegt, — mit Dr. Boodsteins Referaten über unsere Wünsche hinsichtlich der Reform der Schulaufsichtsordnung, wie sie Dörpfelds Buch ausspricht. Gerade an diesem Punkte enthalten die Referate die ungeheuerlichsten Entstellungen, die schreiendsten Unwahrheiten — samt den darin eingeschlossenen bösartigen Anschuldigungen und Verdächtigungen. Drei Beispiele werden uns das alles vor die Augen führen.

Erste Gruppe der Beispiele.

Erstes Beispiel.

Hr. Dr. Boodstein referiert:

„Kann ich nun auch zugeben, daß Dörpfeld in seinen Ausführungen die Wünsche der großen Mehrzahl der Volksschullehrer registriert und ein in seiner Art konsequent durchgeführtes Gebäude konstruiert, so kann ich doch nicht der Meinung sein, daß damit der Volksschule und ihren Lehrern besonders Heil widerführe, da das Geforderte zu sehr die Interessen des Lehrerstandes berücksichtigt, die der **andern** Interessenten aber **außer acht läßt** oder nur so nebenher mit einem **Brocken** bedenkt." —

Fragt man, ob bei der jetzigen Schulaufsichtsordnung die nächsten Interessenten, die Eltern der Schüler, und deren Vertreter, die Schulvorsteher, den wünschenswerten Einfluß auf die Schule, auf ihre Schule, zur Geltung bringen könnten: so wird die Antwort lauten, daß dem nicht so sei, daß hier viel, sehr viel zu wünschen übrig bleibe. Wäre es nun wahr, daß wir bei unsern Reformvorschlägen die Interessen der verschiedenen Schulinteressenten, zumal der nächsten, außer acht gelassen hätten, so würde uns unter diesen Umständen der Boodsteinsche Vorwurf schwer treffen.

Man wird aber auch fragen dürfen, was denn Hr. Dr. Boodstein, der dem Dörpfeldschen Buche jenen schweren Vorwurf macht, selbst thut, damit die Schulaufsichtsordnung in Beziehung auf die zurückgesetzten Schulinteressenten gebessert werde. Was er thut und was er nicht thut, werden wir hören.

Nachdem die citierte Beschuldigung ausgesprochen, fährt er, sich in die Brust werfend, fort und predigt:

„Der Unterricht und die Erziehung der heranwachsenden Geschlechter hat eine so große Bedeutung für das allgemeine Wohl, daß das Zusammenwirken aller dabei interessierten Faktoren für diese eine Lebens- und Zukunftsfrage bilden müßte. Wer auf eine Mitwirkung verzichtete oder verzichten

müßte, der entzöge sich nicht nur einer heiligen Pflicht, sondern auch der Ausübung eines wichtigen Rechtes*), was sich bitter an ihm rächen könnte."

Wie es scheint, liegt es also diesem Schulprediger sehr am Herzen, daß alle Schulinteressenten, namentlich auch die bisher zurückgesetzten, zur Mitwirkung bei der Schulverwaltung gelangen könnten. Fragt man ihn aber, was denn geschehen, was an der bestehenden Aufsichtsordnung geändert werden müßte, damit alle diese Faktoren die gesetzlichen Rechte wirklich bekämen, die sie als eine heilige Pflicht auszuüben hätten, — dann hüllt sich dieser Anwalt der Schulinteressenten in seine Gewänder und schreitet stumm von dannen. Und obgleich er in die Welt hinausruft, daß sich der jetzige Zustand an den zurückgesetzten Interessenten „bitter rächen" werde, so überläßt er es doch andern, darüber nachzudenken und zu sagen, wie dieser Zustand gebessert werden könne.

Doch ich habe schon zu viel gesagt. Nicht nur rührt er zum Besserwerden weder Hand noch Fuß, sondern sobald eine Stimme laut wird, welche reiflich darüber nachgedacht hat und nun die Resultate ihres Nachdenkens vorlegt, dann ist dieser Elberfelder Fürsprecher der verlassenen Schulinteressenten der erste, der in die Posaune stößt: das sind „maßlose" Ansprüche! das gereicht nicht zum Heil der Schule! das u. s. w. u. s. w. — Ist das nicht ein gar sonderbarer Anwalt der Zurückgesetzten — dieser Hr. Dr. Boodstein?

Vergegenwärtigen wir uns jetzt die bestimmten und umständlich motivierten Reformvorschläge der Dörpfeldschen Schrift, welche bekanntlich gerade in dem Sinne und zu dem Zwecke gedacht sind, daß alle korporativen Schulinteressenten zu der ihnen gebührenden Mitwirkung gelangen können. Als guter Baumeister fängt Hr. Dörpfeld natürlich von unten an. Er verlangt demnach zunächst und vor allem:

1. eine vollständige Organisation der Lokal-Schulgemeinde — nämlich
   a) eine (größere) Repräsentation, zusammengesetzt aus Delegierten der bürgerlichen, der kirchlichen und der Schulgemeinde — welche die zwiefache Aufgabe hat, einmal die Schulvorsteher zu wählen und andrerseits (in Verbindung mit dem Schulvorstande) die Lehrerwahl zu thätigen;
   b) einen (engern, geschäftsführenden) Schulvorstand — dessen wechselnde Mitglieder, wie bemerkt, von der vorbezeichneten Repräsentation der drei korporativen Schulinteressenten zu wählen sind.

*) Wenn er aber „müßte"? entzöge er sich dann selber einer heiligen Pflicht? — und sogar der Ausübung eines wichtigen Rechts, obwohl er dasselbe nicht besitzt? — Doch das sind stilistische Kleinigkeiten, um die sich ein klassisch-gebildeter Stadtschulinspektor bei seinen großen staatsmännischen Sorgen natürlich nicht bekümmern kann.

Für den Schulvorstand werden dann 15 genau bestimmte geschäftliche Aufgaben namhaft gemacht, welche derselbe zum Heil der Schule pflichtmäßig zu leisten hat. (Vgl. Leidensgeschichte S. 34.)

Soweit Hr. Dörpfeld sich darauf eingelassen hat, auch über die erste Instanz hinaus „fromme Wünsche" auszusprechen, schlägt er vor:

2. höhere repräsentative Schulkollegien (Schulsynoden) zur Mitberatung bei der Schulverwaltung, wiederum zusammengesetzt aus Vertretern der genannten drei Korporationen und aus Fachmännern (Lehrern, Schulinspektoren u. s. w.), — nämlich (außer den Kreis-Schuldeputationen, wie sie in den größern Städten bereits bestehen):
   a) eine provinzielle Schulsynode neben der Bezirksregierung, und
   b) eine Landes-Schulsynode.

Nun vergleiche man damit die Boodsteinsche referierende Behauptung: Hr. Dörpfeld habe die Rechte der Schulinteressenten „außer acht gelassen oder nur so nebenher mit einem Brocken bedacht." Ist es nicht eigentlich noch zu gelinde ausgedrückt, wenn man ein solches Referat — das Referat eines berufenen Experten — eine lächerlich-maßlose Entstellung nennt? —

Doch ich muß die Leser einladen, dem Gebahren dieses Experten noch etwas mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Wir wollen vorab näher besehen, wie er seine Methode des Verdunkelns und Versteckspielens befolgt. — Natürlich meine ich nicht dies, daß er den Autor nicht zu Worte kommen läßt; das ist ja eben überall der Fall. Was ich meine, ist eine neue Form des Verheimlichens. Herr Dr. Boodstein hütet sich nämlich sehr sorgfältig davor, zu sagen, welche Korporationen in seinen Augen als Schulinteressenten gelten dürfen, und welche Rechte er ihnen zuerkennen will. Dörpfeld nimmt dieser Schulinteressenten bekanntlich vier an: Staat, Kirche, bürgerliche Gemeinde, Familie. Da nach den bestehenden Gesetzen der Staat der souveraine Schulherr ist, so handelt es sich eigentlich nur darum, in welchem Maße er die drei andern Interessenten mitraten lassen will. Bisher war allein der Kirche ein namhafter oder vielmehr sehr bedeutender Einfluß auf die Schule zugelassen, in mehrfacher Form; der bürgerlichen Gemeinde nur ein geringer, wenigstens auf dem Lande, — doch wurde ihr unter dem Ministerium Falk mehr Spielraum gelassen, sogar bis ins innerste Heiligtum der Schule hinein. Die Familie schoß dagegen so gut wie ganz über, wenigstens da, wo dies Familienrecht nicht gesetzlich anerkannt und durch ein besonderes Organ vertreten ist; es wurde eben angenommen, daß die Familie durch die Kirche und die bürgerliche Gemeinde mitvertreten sei. Dörpfeld wünscht nun eine solche Organisation der Schulverwaltung, in welcher unter der Oberleitung der Staatsschulbehörde jeder der drei andern Schulinteressenten zu dem ihm gebührenden Rechte komme. Daran knüpft sich dann bei Dörpfeld, nebenbei gesagt, auch eine

Hoffnung, die den Lehrerstand angeht. Er glaubt nämlich aus gewissen Gründen: wenn die Familie (Schulgemeinde) einmal zum Mitsprechen gelangen könne, dann würden die Schulinteressenten allmälig einsehen lernen, daß in ihrem eigenen Interesse auch dem Schulamte eine Stimme in allen Schulvertretungs-Kollegien gebühre, was die drei bevorrechteten Interessenten bisher bekanntlich nicht haben einsehen wollen.

Ob nun Herr Dr. Boodstein seinerseits auch die Kirche und die Familie als Schulinteressenten anerkennen will, findet er nicht für gut, zu bekennen. Er spricht zwar von „geeigneten Geistlichen", die er zulassen will, nicht aber von der Kirche. Sollte Herr Boodstein jemals litterarisch für die kirchlichen Interessen eingetreten sein, so ist wenigstens hier zu Lande nichts davon bekannt. Jedenfalls würde er aber jeden mit Recht wegen Verleumdung belangen können, der ihn beschuldigte, sich für die Schulgerechtsame der Familie litterarisch bemüht zu haben. Denn wenn Herr Boodstein früher sich dieses „Vergehens" schuldig gemacht hätte, so würde er unzweifelhaft von der Majorität der Elberfelder Stadtverordneten nicht zum Schulinspektor gewählt worden sein; und wenn ihn nachträglich die Lust anwandeln sollte, für die Gerechtsame der Familie energisch einzutreten, so würden ihm seine stadträtlichen Gönner gewiß flugs begreiflich machen, daß er nicht gewählt worden sei, um solche „Attentate" auf die Privilegien der Stadtkommune zu planen. Man wird vielleicht fragen, woher ich das so gewiß wisse. Nun, — wo anders her, als aus den Elberfelder städtischen Verwaltungsakten, wie sie gedruckt vorliegen? Der Leser lasse sich nämlich erzählen, daß seit 1829 Elberfeld unter allen bergischen Stadt- und Landgemeinden der einzige Ort gewesen ist, wo die Lokal-Schulgemeinden das Recht der Lehrerwahl verloren hatten und dasselbe auch bis auf den heutigen Tag nicht haben wieder erlangen können. Wird ihm jetzt die Sachlage klar? — In dem bezeichneten Punkte ist übrigens die Elberfelder Schulgeschichte ungemein interessant, — vielleicht die interessanteste in ganz Deutschland. Eine Episode daraus wird das zeigen. Ich will sie erzählen, wie sie mir ein angesehener Elberfelder Bürger, der in Schul- und andern öffentlichen Ehrenämtern gestanden hatte, mitgeteilt hat.

Von alters her, wenigstens von der Reformationszeit an, besaßen die evangelischen Schulgemeinden im Bergischen resp. am ganzen Niederrhein das Lehrerwahl-Recht. (Nur bei den sogenannten Pfarrschulstellen — mit denen der Organistendienst verknüpft war — übte es der Kirchenvorstand.) Ursprünglich wählten unter der Leitung des Schulvorstandes die sämtlichen selbständigen Familienväter der Schulgemeinden. Seit der Gouvernementsverordnung vom Jahre 1814 trat an die Stelle dieser Urwähler ein Honoratiorenkollegium (bestehend aus den ehemaligen und zeitigen Mitgliedern des Kirchenvorstandes, die zur Schulgemeinde gehörten), welches mit dem Schulvorstande die Wahl thätigte. So auch in Elberfeld. Im Jahre 1829 wurde aber hier eine Änderung der Schulverwaltung

vorgenommen: die Stadtbehörde vereinbarte mit den Geistlichen, daß fortan eine centrale Schulkommission (Schuldeputation) das gesamte Schulwesen der Stadt regieren solle. Dieses Kollegium wurde gebildet aus sämtlichen Geistlichen und etlichen Laien. In der Vereinbarung zwischen der städtischen Verwaltung und den Geistlichen war nun auch dies einbegriffen, daß die „Mühe" der Lehrerwahl den Schulgemeinden abgenommen und dagegen jener Central-Schulkommission zugewiesen sein sollte. An einem schönen Tage ging dann das Recht der Lehrerwahl aus der Tasche der Schulgemeinden in die der Schulkommission über, — oder etwas deutlicher gesagt: in die der Geistlichkeit, da diese dort die Mehrheit bildete resp. durch allmälige Vermehrung der Pfarrstellen immer mehr gewann. Natürlich waren die Geistlichen überdies die Präsides der Lokal-Schulvorstände, also Lokal-Schulinspektoren. In dieser patriarchalisch-vormundschaftlichen Form ist dann das Elberfelder Schulwesen ein halbes Jahrhundert lang regiert worden — nur mit der späteren kleinen Änderung, daß in den sechziger Jahren, als die stetig wachsende Zahl der Geistlichen in der Schulkommission sich doch zu auffällig machte, auch die Zahl der Laienmitglieder etwas vermehrt wurde. Alles Petitionieren der Schulgemeinden um Wiedererlangung des Lehrerwahlrechts war vergebens: die „konservative" Majorität der Schulkommission, oder was dasselbe ist: die Geistlichkeit, verstand es, ihr Privilegium zu konservieren. Aber — „die Weltgeschichte ist das Weltgericht", wenigstens zuweilen. Gerade in dem Jahre, als diese anti-bergische, pseudo-konservative Elberfelder Schulordnung ihr 50-jähriges Jubiläum feiern konnte, kam der Rächer über sie; die vereinte fortschrittlich-liberale Partei war mittlerweile so erstarkt, daß sie eine neue städtische Schulordnung durchsetzen konnte. Sie sagte: Habt ihr Geistlichen mit euerm Gefolge nunmehr ein halbes Jahrhundert lang das hiesige Schulwesen regiert, so mögt ihr jetzt auch uns eine Weile allein regieren lassen. Anfänglich sollte nur ein einziger Geistlicher in die neue städtische Schuldeputation zugelassen werden; jetzt sitzen unter dem Titel „Sachkundige" ihrer drei darin — (gegen die früheren 12). So gehts; denn alle Schuld rächt sich auf Erden, — auch das Unrecht, was an den Interessen und Rechten der Familien begangen wird, selbst wenn es von Geistlichen und angeblich im Interesse der Kirche geschieht. Seitdem wird denn das Elberfelder Schulwesen nach der neuen Ordnung, wodurch die Geistlichkeit stark in die Ecke geschoben ist, verwaltet. Freilich wurde den Lokal-Schulgemeinden das Lehrerwahl-Recht nicht zurückgegeben, denn bis zu solcher Liberalität hat es dieser Pseudo-Liberalismus noch nicht gebracht; in Elberfeld kann man es ihm eigentlich auch kaum verübeln, da er in diesem Punkte genau auf demselbigen Wege geblieben ist, welchen die Geistlichen mit den Pseudo-Konservativen vor 50 Jahren gebahnt hatten. Obwohl jetzt, wie es nach der vorliegenden Recension scheinen könnte, der Elberfelder Stadtschulinspektor recht eifrig für die Rechte aller Schulinteressenten, also auch für die

der *Familie*, einzutreten gedenkt, so werden doch ohne Zweifel die dortigen Schulgemeinden nicht eher wieder zu ihrem alten bergisch-liberalen Lehrerwahl-Rechte gelangen — bis die dermaligen Pseudo-Liberalen *wahrhaft* liberal, und die Pseudo-Konservativen *wahrhaft* konservativ werden. — Wie man sieht, ist die Elberfelder Schulgeschichte eigenartig interessant und zugleich nicht minder lehrreich.

Aber weiter. — Von jetzt an also will *Herr Boodstein* als Vorkämpfer für die Rechte der sämtlichen Schulinteressenten angesehen sein, obwohl er bisher litterarisch noch nichts darin geleistet hat. Wir werden demnach beachten müssen: gegen *wen* spielt Herr Dr. Boodstein in dieser seiner neuen Würde in spe sich auf? und *wie* thut er das?

Gegen den Mann, der auf deutschem Boden *zuerst* für die Rechte der sämtlichen, also auch der bisher zurückgesetzten Schulinteressenten eingetreten ist und dazu mit mehr Fleiß als irgend einer der spätern Mitkämpfer, in einer *ansehnlichen Reihe von Schriften und Journalartikeln*; der eben deshalb, nämlich um der Verteidigung der zurückgesetzten Schulinteressenten willen, von allerlei Gegnern mehr als irgend ein anderer die heftigsten *Anfechtungen* hat erleiden müssen, und das bis zur Stunde. Und dieses Verdienst des Herrn Dörpfeld, in Deutschland der erste Vorkämpfer für die berechtigte Mitwirkung aller korporativen Schulinteressenten und der in dieser Richtung zu suchenden gesunden Schulverfassung zu sein, ist auch allen, die sich um die Schulverfassungsfrage bekümmert haben, bekannt — mit der einzigen Ausnahme des Herrn Dr. Boodstein etwa. Es ist dies auch schon vor 20 Jahren von den angesehendsten pädagogischen Schriftstellern jener Zeit ausdrücklich anerkannt worden, und deren Zeugnisse liegen in der pädagogischen Litteratur als Thatsachen vor — in den Recensionen von Dörpfelds erster Schrift: „Die freie Schulgemeinde," 1863. So von Realschuldirektor Dr. *Gräfe* in Lübens „Pädagogischer Jahresbericht" 1863, Seite 497—510; — von Realschulprofessor *Langbein* in dessen „Pädag. Archiv", S. 213 ff.; von Dr. *Diesterweg* in dessen „Rhein-Blättern", 1863; — von Gymnasialdirektor Dr. *Hollenberg* in dessen Berliner „Gymnasialzeitschrift"; — von Gymnasialdirektor Dr. *Lübker* in Prof. Meßners „N. Ev. Kirchenzeitung", 1863 Nr. 41; — von einem *rheinischen Kreisschulinspektor* L. in W. im „Ev. Gemeindeblatt für Rheinland-Westfalen", 1863, Nr. 18. — Es scheint mir zweckmäßig, aus Prof. Langbeins Recension eine kurze Stelle mitzuteilen, da sie über den damaligen Stand der Schulverfassungsfrage einige höchst schätzbare Notizen giebt.

Dr. *Mager* hatte die Redaktion der von ihm 1840 begründeten „Pädag. Revue" zu Anfang 1849 (teils wegen Kränklichkeit, teils aus Unmut) den ihm befreundeten H. H. Direktor *Scheibert* und Prof. *Langbein* in Stettin übergeben. Eine Zeit lang setzten dieselben in diesem Blatte (das später den

Namen „Päd. Archiv“ annahm) die Verteidigung der Mager'schen Ansicht von der Schulverfassung — mit einigen Modifikationen — warm fort. Dr. Mager, bekanntlich ein entschieden liberal gesinnter Mann, unterschied sich aber von der Mehrzahl seiner damaligen politischen Gesinnungsgenossen sehr scharf dadurch, daß er nicht das hergebrachte rein büreaukratische Schulregiment für das richtige hielt, sondern neben dem die Oberaufsicht führenden staatlichen Faktor auch eine angemessene Mitwirkung der übrigen korporativen Schulinteressenten wünschte. Als korporative Schulinteressenten galten ihm — außer dem Staate (als der politischen Gesellschaft) — die bürgerliche Gesellschaft (in Kommune, Kreis und Provinz), und daneben, jedoch in zweiter Linie, die Kirche und die Familie. Für die Vertretung der Familie wußte er jedoch nicht recht Rat — weil ihm der klare volle Begriff der Schulgemeinde fehlte; er meinte daher, daß die andern Faktoren, namentlich der bürgerliche, in der Hauptsache das Familienrecht mitvertreten könnten. In diesem Sinne also führten Scheibert und Langbein die Untersuchungen und Verhandlungen über die Schulverfassungsfrage fort, jedoch mit stärkerer Berücksichtigung des kirchlichen Faktors, als es bei Dr. Mager der Fall gewesen war. In der erwähnten Recension der Dörpfeld'schen Schrift klagt nun Prof. Langbein zunächst, daß er und Scheibert (der mittlerweile Prov.-Schulrat in Schlesien geworden war) diesen Kampf für die Rechte der Schulinteressenten wider das einseitige, politisch-büreaukratische Schulregiment aus Mangel an Teilnahme und Unterstützung von seiten ihrer Standes- und Gesinnungsgenossen (d. i. der Geistlichen und Freikonservativen) hätten aufgeben müssen. Es heißt nämlich (a. a. O. S. 213 ff.):

„Nicht nur die Aussichtslosigkeit unseres Kampfes gegenüber dem heutigen Staate, dessen Natur es ist, seine Machtsphäre beständig zu erweitern, und das niederdrückende Gefühl, in diesem Kampfe ganz allein zu stehen, und von unsern Kollegen, wie auch von unsern sonstigen politischen Freunden — die Mager und andererseits Scheibert und ich noch dazu auf sehr verschiedenen Seiten fanden — hierbei verlassen zu werden, hat uns nach und nach in demselben lässiger gemacht und ihn endlich aufzugeben vermocht. Mehr noch war es der aus der Beobachtung des Weltlaufs immer lebhafter aufsteigende Zweifel, ob die bürgerliche Gesellschaft in der That berufen und fähig sei, ein öffentliches Schulwesen aus dessen eigener Natur her zu organisieren und zu regieren. Denn das Wachstum der politischen Gesellschaft an Macht und Einfluß hat, wie wir zu bemerken glauben, vorzüglich darin seinen Grund; und die politische Gesellschaft absorbiert eben damit je länger je mehr die bürgerliche, daß die letztere nunmehr von den politischen Parteien durchdrungen wird. Wir sehen (1863) nirgend eine Spur, daß die Provinzen, die Kreise, die Gemeinden, die Stände, die Korporationen, die Innungen sich eine Vertretung anders als nach politischen Grundsätzen verschaffen wollen,

und sehen die Organe der politischen Gesellschaft am wenigsten darüber in Streit, wie weit die Macht des Staates reichen soll, was ihr unterworfen und was von ihr frei bleiben soll, sondern nur darüber, wer (d. i. welche Partei) in Besitz der politischen Macht sein und bleiben soll. — Darum begrüßen wir die Schrift des Herrn Dörpfeld mit Freuden, welche die Diskussion der Theorie des Schulregiments wieder aufnimmt, die Legitimität und Heilsamkeit der (souveränen) Herrschaft der politischen Gesellschaft über die öffentliche Schule bestreitet, und auf dem Grunde des Familienrechts eine Organisation der Schulgemeinde (Schulgenossenschaft) entwirft, in welcher jedes begründete Anrecht an die Schule gewahrt ist."*)

Professor Langbein teilt nun die 10 grundlegenden, in das staatsrechtliche Gebiet gehörenden Paragraphen aus Dörpfelds Buche mit und fügt hinzu:

„Wie trocken nun diese Verfassungsparagraphen sind, so meinen wir doch, sie lassen erkennen, daß Herr Dörpfeld etwas wesentlich Neues geboten und die Mager'sche Theorie wesentlich verbessert habe."

Nachdem dann auch noch die Paragraphen über die Organisation der Lokal-Schulgemeinde (Schulvorstand und Wahlkollegium) mitgeteilt sind, sagt Prof. Langbein zum Schlusse:

„Aus diesen Paragraphen wird man die Organisation der weitern Kreise der Schulgemeinde (Schulgenossenschaft) leicht richtig prognosticieren. — Auf den Paragraphen über das Wahlkollegium machen wir besonders aufmerksam, weil durch ihn der Herr Verfasser alle Urwählerei äußerst glücklich und weise vermieden hat. — Die Frische und Wärme aber, mit welcher Herr Dörpfeld die tiefsten und innersten Schmerzen und Schäden und Schatten des heutigen Schullebens behandelt und die Sache der Schule führt, kann ich freilich nicht an Gesetzes- und Reglementsparagraphen erkennen lassen. Ich möchte mich jedoch heute begnügen mit dem Versuch, durch jene auf die vortreffliche Arbeit des Herrn Verfassers die Blicke der Kollegen zu lenken. Sie werden nach allen Seiten hin reiche Belehrung, Anregung und Förderung finden und mit mir Herrn Dörpfeld von Herzen die Hand drücken." —

Und nun Herr Dr. Boodstein? Er, der weder in der Schulverfassungstheorie überhaupt, noch in der in Rede stehenden Kernfrage jemals litterarisch etwas geleistet hat, dessen Name in diesem Zweige der pädagogischen Litteratur eine völlig unbekannte Größe ist, — er stellt sich einem Manne gegenüber, dessen schriftstellerische Leistungen gerade in dieser Kernfrage nicht bloß das allgemein bekannte Verdienst der Priorität haben, sondern, was ja noch mehr gilt, das wohlbeglaubigte Zeugnis der Gründlichkeit, des unverdrossenen Fleißes, der Besonnenheit und der lauteren, charakterfesten Gesinnung, und was noch höher

*) Was möchte Herr Prof. Langbein wohl denken und sagen, wenn ihm die Boodstein'sche „Dichtung ohne Wahrheit" zu Gesicht käme?

steht, in gebührlichem Maße mit offener und heimlicher Anfeindung, Schmähung und Zurücksetzung „gekrönt" sind. Und wie tritt er, dieser Hr. Dr. Boodstein, diesem Manne entgegen? Um ihn zu beschuldigen, er habe über den fraglichen Punkt in seiner neuesten Schrift das direkte Gegenteil von dem empfohlen, was seine früheren Schriften einmütig gelehrt hatten; was also mit andern Worten heißt: Herr Dörpfeld hätte seine seit mehr denn 25 Jahren vertretenen Schulverfassungsgrundsätze allerjüngst gänzlich über Bord geworfen, und wäre jetzt, sein früheres Verdienst für Schande achtend, in das Lager derer übergegangen, welche das Heil der Schule in der scholarchisch-büreaukratischen Regierungsweise suchen. Und diese Beschuldigung wagt dieser Herr auszusprechen — angesichts der vielen Tausende von Lehrern und Nicht-Lehrern in Deutschland, Österreich und der Schweiz, welche die „Leidensgeschichte" gelesen haben und allesamt, gleichviel ob Gesinnungsgenossen oder Gegner, dem Ankläger einstimmig auf den Kopf sagen werden: er habe über eine Thatsache, die blank vor Augen liegt und über die er als geladener Zeuge berichten sollte, die denkbar gröbste **Unwahrheit** gesagt.

Aber weiter. Wir müssen diesem einzigartigen Recensenten noch etwas näher auf die Haut rücken, — auf die Haut, da seine Kritik nach Form und Inhalt keine Hoffnung bietet, ihm ans Gewissen kommen zu können.

Einer, der Dörpfelds jüngste Schrift nicht selbst gelesen hätte und auch mit dessen wetterfester Denkungsart nicht bekannt wäre, möchte es immerhin wenigstens für menschlich möglich halten, daß in einer Zeit, wo so viele „changieren", auch selbst ein Dörpfeld „umgesattelt" haben könnte. Wie es nun mit diesem möglichen Umsatteln in Wirklichkeit steht, habe ich oben durch Citate aus der „Leidensgeschichte" zur Genüge dargelegt. Das ist also abgemacht. Mit jenem denkmäßig unmöglichen, aber faktisch wirklichen Recensenten habe ich jedoch noch ein Wörtchen zu reden.

Alle übrigen gegnerischen Kritiker der „Leidensgeschichte", selbst die verwegensten, haben sich wohl gehütet, zu behaupten, in dem Buche seien die Rechte der korporativen Schulinteressenten „außer acht gelassen"; sie haben nur zu deutlich gelesen, daß Dörpfeld nicht nur diese Rechte vertritt, sondern sogar „breit und umständlich" begründet. Nur einem gewissen Herrn Dr. Boodstein, Stadtschulinspektor in Elberfeld, war es vorbehalten, dies in dem Buche nicht lesen zu können. Das ist das erste Vorrecht, was wir ihm zuerkennen müssen. Nicht das einzige: er hat noch auf ein zweites Anspruch.

Der Verfasser der „Leidensgeschichte" ist bekanntlich ein überlegsamer, ein verzweifelt überlegsamer Mann und namentlich in seinen strategischen Operationen ein so vorsichtiger und vorsorglicher Fabius cunctator, daß er um deswillen nur zu häufig hat erfahren müssen, was jener alte Römer erfuhr. Wer hätte es nicht jeweilig hören können, daß tapfere Heißsporne unter seinen Schulblatt-

lesern, die noch kein Pulver gerochen hatten und bis dahin weislich bei „Muttern" geblieben waren, sich in sein bedächtiges, landsames Vorrücken nicht finden konnten und darum leise oder auch laut über das „breite und umständliche" Demonstrieren nörgelten? Unser pädagogischer Cunctator ließ sich aber als alter Kriegsoberster dadurch nicht irre machen und hat wahrscheinlich, wenn ihm ein solches Gerede zu Ohren kam, unter seinem grauen Barte höchstens insgeheim ein klein wenig gelächelt. — Daß die durch die ministerielle Rede veranlaßten Aufsätze, welche sich unter dem unscheinbaren Titel: „Bemerkungen ꝛc." durch einen ganzen Jahrgang des Ev. Schulblattes zogen und jetzt in der „Leidensgeschichte" als Buch vorliegen, ein im voraus wohl überlegtes logisches Ganzes bilden — das ist natürlich keinem logisch geschulten Leser entgangen. Der Autor hatte aber noch mehr zu bedenken, und was er in dieser Beziehung vorsorglich bedacht und mit Geschick ausgeführt hat, das mag manchem wohl erst hinterher, vielleicht erst jüngst klar geworden sein, oder gar erst durch die hier folgenden Zeiten völlig klar werden.

Diese dritte Schulverfassungsschrift mußte sich ja die specielle Aufgabe stellen, neben anderm auch die Beschwerden und Wünsche des Lehrerstandes einmal mit aller Gründlichkeit zur Sprache zu bringen. Es war daher vorauszusehen, daß jetzt die Gegner auf der ganzen Linie aufgestört werden würden. Es war ferner vorauszusehen, daß dann die Rabulisten unter denselben außer andern Künsten auch die anwenden würden, sich an den „umständlich" entwickelten Klagepunkten des Lehrerstandes still vorbeizuschleichen, wie wenn davon nicht die Rede gewesen sei (cfr. z. B. auch die Recension in Kehrs „Päd. Blättern"), und dafür oder daneben das Buch wegen irgend welcher andern Fragen zu tadeln, welche seiner Hauptaufgabe nach nicht „breit und umständlich" hatten zur Sprache kommen können. Also etwa —

von hochkirchlicher Seite: die kirchlichen Interessen seien zu wenig berücksichtigt, oder gar: der Verfasser und seine Gesinnungsgenossen wollten „die Schule von der Kirche trennen";

oder von gewissen Pseudo-Liberalen: den Interessen der Kirche sei zu viel nachgegeben;

oder von beiden feindlichen Brüdern, den Pseudo-Liberalen und Pseudo-Konservativen, jetzt in herzlicher Einmütigkeit gemeinsam: den Interessen der Familie sei zu viel Raum gewährt; — was denn bei jenen Pseudo-Liberalen heißen soll: das Rathaus käme zu kurz, oder aber: die Geistlichkeit würden die Familienrechte zu sehr für ihre eigenen Interessen auszubeuten verstehen; und bei den Pseudo-Konservativen: eine solche Schulverfassung sei zu demokratisch;

oder von seiten der Geistlichen und anderer bisher Privilegierten: die Lehrerinteressen seien zu sehr in den Vordergrund geschoben;

oder von seiten der Büreaukratie im Bunde mit den Geistlichen und den Pseudo-Konservativen, vielleicht sogar unter Assistenz mancher Pseudo-Liberalen: ein solches Schulwesen, bei welchem alle diese korporativen Interessenten (bürgerliche Gemeinde, Kirche und Familie) mitsprechen könnten, das sei — nun, das sei nicht nach ihrem Sinne; denn das sähe ja fast aus, als ob die „Schule" etwas Selbständiges neben Staat und Kirche wäre, ja ein solches Schulwesen sehe beinahe wie „ein Staat im Staate" aus;

oder endlich von einem aus jener besondern Species der Büreaukraten, die sich behufs des Gimpelfangens jeweilig als echt liberal aufzuspielen pflegen: die Interessen der korporativen Schulinteressenten seien — zu Gunsten der Schulmeister — „außer acht gelassen"; der sich aber dann wohl hütet, zu sagen, welche Rechte er denn denselben noch darüber hinaus „zubilligen" wo.ell

Bekanntlich sind diese Anklagen auch allesamt aus dem gegnerischen Lager wider das Buch erhoben worden, bald ganz offen, sogar mit möglichster Übertreibung, bald mehr verblümt — für einstweilen.

Daß nun diese Kritiker selber untereinander sehr uneinig sind, ja zumeist viel uneiniger als jeder für sich allein mit dem Verfasser des Buches sein würde, aber nichts desto weniger jetzt wider das Buch getreu zusammenhalten, — das sieht zwar auf den ersten Blick etwas wunderlich aus, ist aber im Grunde eine alte Geschichte, die sich unzähligemal in der Welt zugetragen hat; — wie denn auch das eine alte Geschichte ist, daß solche Ankläger häufig eben bloße Parteiadvokaten sind, die alles auszusprechen für erlaubt halten, was ihrer Partei dienen zu können scheint, gleichviel ob es mit der Wahrheit stimmt oder nicht.

Wie gesagt, der Autor der „Leidensgeschichte" mußte sich auf alle diese Vorwürfe gefaßt machen, da er sie bei seinen früheren Schriften bereits allesamt erfahren hatte — natürlich mit der einzigen Ausnahme jener tragikomischen von seiten des als echt liberal sich aufspielenden Privilegierten, der für die korporativen Schulinteressenten noch mehr Rechte fordert, aber nicht damit herausrücken will, worin dieses „Mehr" bestehen soll. Herr Dörpfeld war also genötigt, nach allen diesen Seiten hin für genügende Deckung der von ihm vertretenen Grundsätze und Lehrerwünsche zu sorgen, und das um so mehr, als ehedem seine Standes- und Gesinnungsgenossen es lediglich ihm selbst überlassen hatten, sich wider jene Angriffe zu verteidigen. Nun kommen zwar in dem zweiten, dem Central-Artikel der „Leidensgeschichte" (über die Lokal- und Kreisinspektion) alle jene Punkte deutlich genug zur Sprache — nämlich deutlich genug für jeden unbefangenen, ehrlichen Leser. Indessen wider übeldeutende, verdrehungssüchtige Kritiker, wenn sie so thunw ollen, als hätten sie die bezüglichen Äußerungen anders verstanden, schien diese Deckung doch immer noch nicht ausreichend. Darum schickte Herr Dörpfeld, obwohl es an und für sich nicht nötig gewesen wäre, einen

grundlegenden (ersten) Artikel vorauf, der die in den früheren Schriften eingehend erörterten Haupt-Grundsätze der Schulverfassung nochmals in aller Kürze, aber doch scharf ausgeprägt, wiederholte, also insbesondere die Notwendigkeit einer angemessenen Mitwirkung aller korporativen Interessenten bei der Schulverwaltung. Als damals dieser Artikel im Ev. Schulblatt erschien, da haben, wie ich weiß und wie auch später in dem Schulblatte berichtet wurde, manche Kollegen über den langsamen Cunctator den Kopf geschüttelt und auch wohl fallen lassen, der Herausgeber fange wieder an, breit zu „theoretisieren"; hinterher oder wenigstens allerjüngst werden nun wohl auch diese Leser mit den übrigen begriffen haben, wie blutnötig gerade dieser vorsorgliche „theoretisierende" Aufsatz war. Denn jetzt brauchen wir, um jenen rabulistischen Widersachern den unreinen Mund zu stopfen, nicht auf die frühern Schriften Dörpfelds zu verweisen, sondern können ihnen vor die Stirn sagen, sie müßten doch auch den Eingangsartikel gelesen haben, wenn sie über etwas, das hinten im Buche steht, mit ihren exegetischen Künsten herfallen wollen. In der That, dieser voraufgeschickte Schutzartikel ist ein kostbarer taktischer Griff — ähnlich jener bekannten prächtigen Manipulation eines geschickten Weidmanns auf der Schwarzwildjagd, wenn er, fest und ruhig auf ein Knie niedergebückt, den blindwütig anstürmenden Eber in seinen vorgehaltenen Saufänger hineinrennen läßt. Wie wir's vor Augen haben, ist denn auch bereits einer jener wütigen Widersacher, dieweil er in seinem blinden Angriffseifer das vorgehaltene blanke Ding „außer acht ließ," richtig hineingestürzt. Habeat sibi, — sein zweites Vorrecht, oder in breitem Deutsch gesagt: lassen wir ihn denn ungestört am Spieße stecken, so lange es ihm beliebt. — Gehen wir weiter.

Zweites Beispiel.

Im unmittelbaren Anschluß an die oben citierte Behauptung: „Dörpfeld berücksichtigt zu einseitig u. s. w.", fährt Herr Dr. Boodstein fort:

„(Dörpfeld berücksichtigt zu einseitig die Interessen des Lehrerstandes ꝛc.), — den Schwerpunkt immer darauf legend: „„die **ganze Volksschule** für die **Lehrer**.""

Angenommen, die Leser der Kehrschen Blätter wüßten nicht, was in Dörpfelds Buch über die zu wünschende Einrichtung des Schulregiments „breit und umständlich" geschrieben steht; angenommen ferner, sie glaubten, Dr. Boodsteins Worte, wie man es bei bedachtsamen und ehrlichen Recensenten gewohnt ist, wörtlich verstehen zu dürfen: wie würden sie demnach Dörpfelds Schulverfassungspläne sich vorstellen müssen? Offenbar so: Dörpfeld und seine Schulverschwörungsbande wollten die sämtlichen korporativen Schulinteressenten, mithin auch den Staat, aus dem Schulregimente verdrängen und demgemäß zu-

vörderst an Stelle des bisherigen staatlichen Schuloberhauptes so etwas wie einen Schulpapst oder Schul-Mikado einsetzen. Sodann solle dieser Kultur-Mikado in Verbindung mit den Schulpfaffen eine Schulverfassung feststellen und dieselbe dann dem Regenten der politischen Gesellschaft oktroyieren, damit dieser ihr Gesetzeskraft verleihe und sie durch seine Organe einführen und aufrecht halten lasse. In dieser neuen Schulordnung werde nun natürlich geschrieben stehen:

1. daß von jetzt an die Lehrer in ihrer Eigenschaft als Schulpfaffen selber Schulvorstand, Kreis-Schuldeputation, Provinzial- und Landesschulsynode spielen würden;

2. daß sie ihre technischen Vorgesetzten — vom Hauptlehrer und Kreisschulinspektor bis zum Schulkardinal des Kulturpapstes hinauf — selber zu wählen hätten; und endlich

3. daß sie hinfort die ihnen gebührenden Gehälter, Pensionen, Gratifikationen, Dekorationen und andere Auszeichnungen selber feststellen könnten.

Das klingt zwar alles mehr tollhäuslerisch als glaublich; allein Herr Dr. Boodstein bezeugt mit seinem Ehrennamen und Amtstitel, in der „Leidensgeschichte" stände wirklich geschrieben: „Die ganze Volksschule für die Lehrer".*)

Wir freilich wissen nun bereits zur Genüge, daß man bei einem so überaus leichtfertigen Recensenten die Worte nicht nach sonstiger Sitte streng wörtlich nehmen darf, da es ihm auf einen Mundvoll Unwahrheit mehr oder weniger nicht ankommt. Nehmen wir also an, man müsse von Dr. Boodsteins „ganzer Schule" wenigstens so viel abziehen, daß er die Rechte des obersten Schulinteressenten, des Staates, nicht mit gemeint haben wolle, und es sich somit nur noch darum handele, was für gefährliche Raubpläne Dörpfeld wider die Rechte der drei übrigen korporativen Schulinteressenten schmiede.

Hier kommen nun zunächst die Vertretungsrechte dieser drei Schulinteressenten in Betracht — im Lokal-Schulvorstande und in den höhern Schulvertretungs-Kollegien in spe.

Wünscht nun Dörpfeld in der That keinen Lokal-Schulvorstand und keine höhern Schulvertretungs-Kollegien, sondern dagegen ein rein staatlich-büreaukratisches Schulregiment? Bekanntlich fordert er jene Vertretungskollegien, von unten bis oben, auch wo sie noch nicht bestehen, und verwirft die rein büreaukratische Schulverwaltung. — Oder will Dörpfeld vielleicht alle diese Vertretungskollegien, vom Schulvorstande an, lediglich aus Lehrern zusammensetzen? Bekanntlich fordert er das gerade Gegenteil: er verwirft das Schulpfaffentum in jeder

*) In der Voranzeige der Boodsteinschen Recension (siehe vorige Nummer dieses Blattes) ist bereits gerügt, daß der Herr Recensent den Kniff gebraucht, sein obiges Schwerpunktsätzchen mit Anführungszeichen drucken zu lassen, und so seine Leser glauben macht, das sei ein Citat aus dem Buche. Ich erinnere nur daran, um darauf aufmerksam zu machen, wie diese Recension auch bis in die kleinsten Züge hinein ihrem Charakter treu bleibt.



Art und Form und wünscht, wie jeder in der „Leidensgeschichte" lesen kann, daß z. B. der Lokal-Schulvorstand bestehe: aus dem Pfarrer und drei Familienvätern (die von der Schulrepräsentation als der Vertreterin der drei korporativen Interessenten gewählt werden), wozu dann noch als fünftes Glied der Lehrer resp. der Hauptlehrer treten soll. In ähnlicher Weise wünscht er die höhern Vertretungs-Kollegien (Kreis-Schuldeputation u. s. w.) zusammengesetzt.

Was folgt daraus? Hinsichtlich der Vertretungsrechte der drei Schulinteressenten müssen wir somit von Dr. Boodsteins marktschreierisch aufgebauschter Anschuldigung: „die ganze Volksschule für die Lehrer" abermals viel subtrahieren. Sein großer Mund hat auch hier wieder eine schreiende Unwahrheit in die Welt hinausgerufen — natürlich unversehens.

Weiter. Bekanntlich sind die drei Schulinteressenten bis jetzt noch gar nicht einmal im Besitze aller jener Vertretungsrechte. Die Mitglieder des dermaligen Lokal-Schulvorstandes gehen nicht aus einer Wahl der drei Schulinteressenten hervor, sondern werden von der höhern Schulbehörde auf rein büreaukratischem Wege ernannt: der jetzige Lokal-Schulvorstand stellt somit in Wahrheit nur eine Scheinvertretung der drei Schulinteressenten dar. Wo — wie in den größeren Städten — Kreis-Schuldeputationen bestehen, da sind dort nur die bürgerliche Gemeinde und etwa die Kirche vertreten; die Familiengenossenschaft (Schulgemeinde) ist unberücksichtigt geblieben. Darüber hinausliegende Vertretungsrechte besitzen die drei Schulinteressenten vollends nicht, da es keine provinzielle und Landes-Schulsynoden giebt. Summa: die korporativen Schulinteressenten besitzen somit nur sehr wenige Vertretungsrechte, und die Schulgemeinde hat sogar, genau besehen, auch daran nicht einmal einen Anteil. Herr Dörpfeld kämpft aber gerade für diese fehlenden Rechte der drei Schulinteressenten und hat seit einem Vierteljahrhundert dafür gekämpft. Dr. Boodstein findet aber nicht für gut, das zu sagen; im Gegenteil, er beschuldigt Herrn Dörpfeld noch obendrein, daß er die Interessen dieser Schulinteressenten „außer acht lasse". Ebenso findet der Herr Doktor nicht für gut, zu sagen, daß er selber zur Erkämpfung der noch fehlenden Rechte der sämtlichen Schulinteressenten litterarisch noch niemals auch nur einen Finger gerührt habe. Wir sehen somit: Herr Dr. Boodstein ist nicht bloß stark im Aussprechen positiver Unwahrheiten, sondern nicht minder stark im Verschweigen der Wahrheit, — wo es ihm dienlich zu sein scheint.

Weiter. Hinsichtlich der Vertretungsrechte der drei Schulinteressenten erweist sich also die Boodsteinsche Anschuldigung, Dörpfeld fordere „die ganze Schule für die Lehrer" als durch und durch unwahr, ja als eine möglichst potenzierte Unwahrheit. Was Dörpfeld und mit ihm alle Lehrer für das Schulamt an Vertretungsgerechtsame wünschen, besteht lediglich darin, daß z. B. im Lokalschulvorstande als fünftes Mitglied auch der Lehrer Sitz und Stimme er-

halte.*) Sollte nun der akademisch gebildete Herr Dr. Boodstein noch nicht so viel rechnen können, um zu wissen, daß 1/5 nicht das Ganze ist? Oder, sollte er glauben, seinen Lesern weis machen zu können, bei der Zählung der Schulvorstandsmitglieder gelte nicht die gemeine Rechenkunst, sondern eine gewisse höhere, die er entdeckt habe und die er nun nächstens die Boodsteinsche nennen werde, und nach dieser höhern Rechenkunst wäre dort in der That 1/5 Vertretungsrecht — falls es ein Lehrer besäße — wirklich schon das Ganze? Wie dem nun sei — genug, Herr Dr. Boodstein behauptet ernstmütig: der Lehrer als fünftes Mitglied des Schulvorstandes bedeute hier: „die ganze Schule für die Lehrer.“ Man sieht also, auch auf dem rein mathematischen Gebiete leistet er im Aussprechen der Unwahrheit das denkbar gröbste, ja wahrhaft übermenschliche. Um seinem großen Worte: „die ganze Schule für die Lehrer“ einen denkbaren Sinn abzugewinnen, müssen wir somit von seinem Begriffe „ganze Schule“ wieder vier Fünftel als Übertreibung abziehen, so daß es nun in der gemeinen Sprache ehrlicher Leute hieße: „Ein Fünftel der lokalen Schulvertretung für die Lehrer,“ — und damit wären wir dann bei dem bescheidenen Wunsche der Lehrer angekommen, von dem Herr Dörpfeld meint, daß derselbe nicht bloß berechtigt sei, dieweil der Lehrer ja der eigentliche Schularbeiter ist, sondern auch im eigenen Interesse der korporativen Schulinteressenten liege.

Wie gesagt, für unser Einen ist die Vorstellung, daß 1/5 fast so gut wie das Ganze und 4/5 ein bloßer „Brocken“ sein soll, absolut unvollziehbar. Indessen, man muß doch wohl annehmen, daß Herr Dr. Boodstein selbst sich wenigstens irgend etwas dabei gedacht habe — irgend Etwas, sei es, was es sei. Dabei fiel mir ein, daß die Theologen bekanntlich viel mit Exegese zu thun haben und darin sehr geübt sein sollen. Da dachte ich: wer weiß, ob Herr Dr. Boodstein mit Hülfe seiner theologischen Auslegungskunst nicht doch etwas heraus gebracht hat, was zwar mit der elementaren und wissenschaftlichen Mathematik nicht stimmen mag, aber doch einem theologischen Verstande als nicht ganz ungereimt und darum wenigstens für sagbar erscheint. Und siehe da, — mit dieser Hypothese die Recension weiter lesend, stieß ich denn auch bald auf so etwas, daß wie Exegese aussieht, und wo der Herr Recensent wenigstens andeutet, was ihn auf den Gedanken gebracht habe, daß in diesem Falle 1/5 mehr sei als 4/5. Er hat nämlich auf Seite 25 des Dörpfeldschen Buches das

---

*) Über die Vertretung des Schulamtes in den höher liegenden Schul-Kollegien (Kreis-Schuldeputationen u. s. w.) hat Herr Dörpfeld sich in diesem Buche nicht näher ausgesprochen; vermutlich wird er also damit zufrieden sein, was Zahn, Dr. Virchow, Dr. Hollenberg u. a., auf die er sich beruft, in dieser Beziehung vorgeschlagen oder sich gedacht haben. Vielleicht gäbe er sich sogar gern mit einer noch geringeren Vertretung des Schulamtes zufrieden, — wenn diese höheren mitberatenden Schulkollegien nur einmal da wären!



adjektivische Wörtchen „ausgleichend-regulierend“ gefunden. Es ist die Stelle, wo davon gesprochen wird, daß in den repräsentativen Schulkollegien (Lokalvorstan u. s. w.) auch das Schulamt angemessen vertreten sein müsse. Dörpfeld sagt nämlich: Das sei wünschenswert um der Schule willen, um der Interessenten und um des Lehrerstandes willen. Um der Schule willen, weil sie darunter leiden würde, wenn die Schulaufgabe nicht nach echt pädagogischen Grundsätzen festgestellt wäre oder wenn der Aufsicht die technische Einsicht fehlte. Um des Lehrerstandes willen aus dem moralischen Grunde, weil dieser die Versagung jenes Rechtes als eine kränkende Zurücksetzung, als ein Unrecht empfinden würde. Endlich aber müßten auch die drei Schulinteressenten selbst die Vertretung des Schulamtes wünschen.

Hier folgt nun der Satz, in welchem Herr Dr. Boodstein das bedeutungsvolle, verräterische Wörtchen entdeckt hat, den er aber nach seiner bekannten Verheimlichungsmethode natürlich nicht wörtlich citiert, was wir daher hier nachholen müssen. Dieser Satz lautet: „Die Interessenten müssen die Vertretung des Schulamtes wünschen damit bei ihren verschiedenen und darum leicht kollidierenden Ansprüchen (kirchlichen, volkswirtschaftlich-nützlichen u. s. w.) ein ausgleichend-regulierender Faktor vorhanden sei.“ Das Eigenschaftswort „ausgleichend-regulierend“ hilft hier dem theologisch-geschulten Scharfblicke des Herrn Dr. Boodstein glücklich auf die Spur. Er denkt: Ha, da hat doch der sonst so schlaue und vorsichtige Dörpfeld einmal sich vergessen und sich in die Karten sehen lassen; jetzt merke ich ganz deutlich, was er eigentlich im Sinne hat, seine geheimen Hintergedanken bei der sorgfältig geplanten Zusammensetzung des Schulvorstandes. Dieser Hintergedanke wird offenbar der sein, daß der Lehrer, wenn er auch nur eine einzige Stimme in diesem Kollegium besitzt, doch, dieweil er das Zünglein der Wage in der Hand hält, den Ausschlag geben könne, so daß auf diesem Umwege in der That in Erfüllung gehe: „die ganze Schule für die Lehrer.“ Herr Dr. Boodstein ist auch von der Richtigkeit seines tiefsinnig exegetischen Fündleins so fest überzeugt, — oder nimmt wenigstens die Miene an als ob er fest überzeugt sei — daß er wörtlich sagt:

> „Sollte jemand darüber in Zweifel sein, ob solches (nämlich: „die ganze Schule für die Lehrer“), wenn auch vielleicht nicht schroff ausgesprochen, so doch wenigstens gemeint sei, so verweise ich denselben auf Seite 25, Abschnitt 5, Nr. 2, wo der Lehrer als der ausgleichend-regulierende Faktor gedacht wird, d. h. als derjenige, welcher den Ausschlag giebt, das Zünglein der Wage in der Hand hält, geborner Vicepräsident des Schulvorstandes ist u. s. w.“

Da haben wir die scharfsinnige Exegese vollständig vor uns und damit zugleich den Beweis dafür, daß 1/5 in diesem Falle mehr werden könne als 4/5, und zugleich den einzigen Beweisversuch dafür, daß das Dörpfeldsche Buch wirklich

„die ganze Schule für die Lehrer“ beanspruche, — und dieser einzige Beweisversuch soll auch für die nächsten, die gescheidtesten Leser des Exegeten, für die Seminarlehrer, vollkommen ausreichend sein.

Die geneigten Leser wollen übrigens, wie ich raten möchte, ihr herzhaftes Lachen, wenn möglich, noch eine kleine Weile zurückhalten. Wer weiß, ob nicht der scharfsinnige Herr Doktor doch wirklich klüger ist als unser Einer? Wir bloß seminaristisch gebildeten Schulleute, die wir bisher noch nicht Mitglied des Schulvorstandes gewesen sind, also noch gar keine Erfahrung in diesen Dingen haben, — wir wissen freilich nicht, wie Einer, der nur mit einer einzigen Stimme in einem Fünfer-Kollegium sitzt, es anzugreifen hat, daß er doch den „Ausschlag“ geben und „das Zünglein der Wage in der Hand halten“ und so die Herrschaft „der ganzen Schule“ annektieren könne. Ich glaube sogar, wir würden dieses Kunststück selbst dann noch nicht zu machen wissen, wenn unser einer geborener Vice-Präses oder gar Präses in einem solchen Kollegium wäre. Ich möchte sogar stark bezweifeln, ob selbst der Verfasser der „Leidensgeschichte“, bei dem der Herr Recensent den schlauen Plan herausgewittert haben will, sich auf ein solch Wunderstück versteht. Nun hat Herr Dr. Boodstein leider verschwiegen, wie er sich die Ausführung desselben denkt; wir können daher auch nicht kontrollieren, ob er selber es wirklich zu „machen“ versteht. Da er aber so zuversichtlich spricht, so müssen wir wenigstens annehmen, daß er sich irgend eine geschickte Operation gedacht habe. Worin mag die bestehen? Bei seiner freimaurerartigen Verschwiegenheit sind wir leider aufs Raten angewiesen. Das Kunststück ist indessen, auch bloß als ein Elberfelder schulinspektorliches Denkproplem betrachtet, so anziehend, daß es einen ordentlich reizt, sich ein wenig im Erraten des Boodsteinschen Gedankens zu versuchen. Thun wir es.

Seine Bemerkung, daß der Lehrer mit seiner einen Stimme doch „das Zünglein in der Wage“ im Schulvorstande in der Hand halte, bringt vorab auf die Vermutung, Herr Dr. Boodstein habe sich gedacht, derselbe könne dort, nach dem Vorbilde des bekannten klugen hannoverschen Exministers, „Centrum“ spielen wollen. Und in der That, das ist wenigstens ein vorstellbarer Gedanke. Denn wenn es sich einmal träfe, daß in irgend einer Frage (z. B. ob die Schulversäumnisse eines Kindes entschuldigt werden dürften, oder ob eine zerbrochene Fensterscheibe repariert werden müßte u. s. w.) die vier übrigen Stimmen in zwei gleiche Parteien sich scheiden: dann hätte richtig der Lehrer „das Zünglein der Wage in der Hand“, er könnte faktisch „den Ausschlag“ geben. Freilich, zu dieser Majorität gehören, wenn man elementarisch zählt, ihrer Drei, Warum nun die Stimme des Lehrers um deswillen, weil sie nachgeschleppt kommt, zu diesem Majoritätsbeschlusse mehr beigetragen haben soll, als jede der beiden andern Stimmen, die voraufgegangen sind, — oder sogar, nach Boodsteinschen Begriffen, so viel wie das Ganze bedeuten soll: das ist nach gemeiner

Rechenkunst leider doch wieder nicht einzusehen. Auf diesem Wege will es also nicht geraten, aus dem 1/5 Rechtsanteil des Lehrers noch mehr als 4/5 zu machen. Dazu kommt noch, daß jeder der vier übrigen Beisitzer, falls es ihn gelüstete, sich ja auch das Vergnügen bereiten könnte, jeweilig mit seinem Votum zurückzuhalten, um bei vorkommender Stimmengleichheit „das Zünglein der Wage" oder nach Boodsteinscher Anschauung „den Herrn der Schule" zu spielen. Und überdies: wenn diese andern Mitglieder das Gelüst hätten, in solcher sinnreichen Weise je und dann, wo es gerade möglich wird, den „Schulherrn" zu spielen, so würde der Lehrer bei diesem Spiel in je fünf Malen doch immer nur ein Mal an die Reihe kommen können.

So bietet also auch dieses Mittelchen den Lehrern schlechterdings keine Aussicht, mit ihrer einen Stimme doch die Herrschaft im Schulvorstande an sich zu reißen.

Was für eine Kunstmanipulation mag denn nur der Herr Doktor sich wirklich gedacht haben? Meinem schwachen Kopfe will trotz aller Anstrengung nur etwa noch eins einfallen, was er im Sinn gehabt haben könnte. Ich meine dies. Er mag sich vorgestellt haben: bei der Beratung der Geschäftsordnung im Schulvorstande würden überall die Lehrer die übrigen Mitglieder zu bereden versuchen, daß auf pädagogischem Gebiete nicht nach Köpfen, sondern nach Stühlen abgestimmt werden müsse. Wenn nun das gelungen sei, dann würde bei jeder Sitzung der Lehrer zuerst bei der Hand sein, um vier Stühle für sich allein in Beschlag zu nehmen, — den andern Mitgliedern den fünften als „Brocken" überlassend. Den werde natürlich der Präses sich zueignen, während die übrigen Herren sich damit begnügen würden, auf dem Fußboden Platz zu nehmen. Wenn es dann nach der Beratung ans Abstimmen gehe, so würde der Lehrer kraft der vereinbarten Geschäftsordnung 4/5 der Stimmen repräsentieren, mithin jedesmal „die ganze Schule" in der Hand haben. Da das nun voraussichtlich an allen Orten so geschehen werde, so hätte damit die Lehrerschaft ihr Ziel: „die ganze Schule für die Lehrer" thatsächlich erreicht. Sollte dies in der That Dr. Boodsteins geheime Hypothese bei seiner scharfsinnigen Exegese gewesen sein, dann glaube ich ihn beruhigen zu können: ich weiß so gut wie gewiß, daß die bloß seminaristisch gebildeten Lehrer sich an dieses einzig noch übrige sinnreiche Mittel nicht wagen, mithin die von ihm befürchtete Herrschaft über „die ganze Schule" niemals erlangen werden.

So hätten wir denn dem großen Boodsteinschen Worte auf den Grund geschaut, — sogar bis auf die Hefen der Aufbauschung. — Soweit es sich um die Vertretungsrechte der Schulinteressenten handelt, ist also das Ergebnis unserer Betrachtung dies: Herr Dr. Boodsteins Behauptung (Dörpfeld und seine Gesinnungsgenossen forderten „die ganze Schule für die Lehrer") spricht vorab die denkbar gröbste Unwahrheit aus und dazu in der denkbar größten Übertreibung. Aber es liegt noch etwas Anderes darin. Entweder hat der Herr

Doktor in seiner Oberflächlichkeit sich selbst nicht klar gemacht, daß die den Lehrern zugeschobene Intention ein rationell unmöglicher Gedanke, also Blödsinn ist, — oder aber er hat verstohlenerweise den Lehrern auch noch das anhängen wollen, daß sie so unerhört albern wären, sich von einer blödsinnigen Idee äffen zu lassen.

Jetzt würde noch von dem zweiten Rechte der Schulinteressenten, dem Lehrerwahl-Rechte, zu reden sein. Dr. Boodsteins Beschuldigung („die ganze Schule u. s. w.") schließt in ihrem Vollsinne auch dies ein, daß die Lehrer sich mit dem Plane trügen, den Schulinteressenten auch das Lehrerwahl-Recht aus den Händen zu spielen, wo dieselben es besitzen, um es in ihre eigenen Hände zu bringen. Das würde dann also mit andern Worten heißen: die Lehrer wollten gerne sich selbst die Schulämter zuweisen. Wie viel blödsinnige Unwahrheit doch ein einziger leichtfertiger Mund in einem Atem aussprechen kann! Selbstverständlich darf es mir nicht einfallen, auf dieses neue Stück der Boodsteinschen Leichtfertigkeit näher einzugehen. Nur eine interessante Seite dieses Punktes sei kurz berührt. Herr Dörpfeld fordert bekanntlich für die Schulgemeinde, in deren Vorstand und Wahlkollegium alle korportiven Interessenten vertreten sein sollen, das Recht der Lehrerwahl — in der Form, daß dieses Wahlkollegium der höhern Schulbehörde drei Kandidaten präsentieren dürfe; und für dieses Recht der Schulinteressenten hat er schon seit 30 Jahren emehr als irgend ein anderer gekämpft. Und nun unser Herr Dr. Boodstein, der Dörpfelds Schrift anklagt, daß sie die Rechte der Schulinteressenten außer acht lasse? Er hat noch niemals litterarisch auch nur einen Finger gerührt, um für die Schulgemeinde das Recht der Lehrerwahl gewinnen zu helfen; ja, er hat sich einer Stadt zu Dienst gestellt, welche ihren Schulgemeinden dieses Recht beharrlich verweigert. Unschuldige ohne den leisesten Grund eines Unterlassungsfehlers aufs schärfste anklagen und selber unterlassen, was er von andern fordert, — das alles bringt dieser Mann mit ruhigem Gewissen fertig.

Kommt dem Leser beim Anblick dieser immer mehr sich anhäufenden Unwahrheiten (samt dem verwandten Beiwerk) nicht ein Grauen an?

Drittes Beispiel.

Um das Maß der verleumderischen Referate über die Lehrerwünsche vollends voll zu machen, fährt Hr. Dr. Boodstein fort:

„Mit dem eben besprochenen Anspruche (die ganze Schule für u. s. w.) hängen eng zusammen die Ansprüche auf die Übertragung **aller möglichen Aufsichtsämter** an Leute, die aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangen seien und zwar" (— so wird ausdrücklich hinzugefügt, damit man die Anschuldigung ja in ihrem Vollsinn verstehe) — „für die Stellen bis zu den **obersten Instanzen.**"

Wie man sieht, reißt der Hr. Recensent seinen anklägerischen Mund abermals so weit auf als möglich. Nach dem bei den zwei vorigen Beispielen Gesagten wird man meiner Geduld nicht zumuten, umständlich nachzuweisen, daß dieses dritte Boodsteinsche Referat gleichfalls wieder nichts anderes als eine kolossale Unwahrheit ist. Es wird genügen, einfach zu sagen, daß die Avancementswünsche der Lehrer, welche das Dörpfeldsche Buch vertritt, sich lediglich beziehen auf die beiden untersten technischen Aufsichtsämter: auf das Hauptlehreramt (Rektorat) und das Kreis-Inspektorat, — wie jeder weiß, der das Buch gelesen hat.

Wenn ich noch eine kurze Bemerkung beifüge, so kann dies bloß deshalb geschehen, um uns die Kolossalität der Boodsteinschen Unwahrheit noch etwas anschaulicher vor die Augen zu stellen. Besinnen wir uns einmal, was alles zu seinen „alle möglichen" Aufsichtsämtern gehört.

Von unten angefangen, treffen wir zunächst, das Aufsichtsamt des Schulvorstandes. Sodann folgen die fünf Instanzen der technischen Schulaufsicht, also die Stellen der Lokalinspektoren, Kreisinspektoren, Regierungs-Schulräte, Provinzial-Schulräte und Ministerial-Schulräte. Noch nicht genug; denn da der Verkläger das beschränkende Wort „technisch" oder „fachmännisch" nicht beifügt, so müssen auch die Präsidentenstellen der höheren Schulverwaltungskollegien bis zum Kultusminister hinauf mit eingerechnet werden. Alle diese Ämter sollen die Schulmeister unter Dörpfelds Führung an Leute ihres Standes übertragen wissen wollen — nach Dr. Boodsteins Versicherung. Was für wunderbare Dinge doch im Jahre 1883 gedichtet und gedruckt werden können, — gedichtet in der Phantasie eines Elberfelder Stadtschulinspektors und gedruckt in Dr. Kehrs Seminarlehrerblatte, und dazu mit dem Vertrauen, daß die Leser dieses Blattes diese Dichtung ohne weiteres für Wahrheit annehmen würden! Man weiß nicht recht, worüber man mehr erstaunen soll, ob über das große Dichtervermögen des Recensenten, oder darüber, daß die deutschen Seminarlehrer sich von Dichter und Drucker so etwas bieten lassen. Fürwahr, wir sind auf dem Seminargebiete weit gekommen! — Der geneigte Leser wolle nun gef. selber nachrechnen, wie viele Unwahrheiten man von der Boodsteinschen großen Anklage subtrahieren muß, um endlich auf den schlichten Wahrheitskern der bescheidenen Lehrerwünsche zu gelangen.

Um solcher Leser willen, welche Dörpfelds Buch noch nicht kennen sollten, will ich jedoch einige aufklärende Bemerkungen über die wahren Lehrerwünsche, wie sie dort vertreten sind, beifügen. Wir werden dabei nebenher auch noch etliche neue Absonderlichkeiten der Boodsteinschen Recensierweise kennen lernen.

Bei den wahren Lehrerwünschen handelt es sich, wie gesagt, lediglich um die beiden untersten Aufsichtsinstanzen. Diesen beiden Instanzen ist in der „Leidensgeschichte" der zweite Artikel (über die Lokal- und Kreis-Schulaufsicht) gewidmet, der den Kern des Buches bildet. — Dörpfeld rät nun dort zuvörderst, streng

zu unterscheiden zwischen der allgemeinen (sittlichen und administrativen) Aufsicht einerseits und der technischen (fachmännischen) andrerseits. Jene könne in der Lokal-Instanz durch ein Kollegium der Schulgemeindeglieder (Schulvorstand) wahrgenommen werden, — wie ja in ähnlicher Weise auch das bürgerliche Gemeindeverordneten-Kollegium eine solche Aufsicht über den Bürgermeister und das Presbyterium eine solche über den Pfarrer auszuüben habe. — Über die technische Schulaufsicht sagt Dörpfeld (S. 38 ff.): „Bei der technischen Aufsicht handelt es sich, sofern sie dem Unterricht gilt, nicht bloß um Beurteilung der Leistungen (Lernresultate), sondern auch der Methode, des Lehrgeschicks und der Lehrmittel; denn sonst würde die Beurteilung der Leistungen leicht ungerecht werden. Und wiederum handelt es sich bei den drei letzteren Faktoren (Methode, Lehrgeschick, Lehrmittel) nicht bloß um Beurteilung, sondern auch um Belehrung; denn sonst würde die Beurteilung zu häufig nutzlos sein. Um dieselbe doppelte Aufgabe — um Beurteilung und Belehrung, oder um Censur und Pflege — handelt es sich natürlich auch bei den übrigen Zweigen der Schulpädagogik: bei der Disciplin und Erziehung und bei der äußeren und inneren Schuleinrichtung." — Daraus folgt, daß die technische Schulaufsicht eine genaue Bekanntschaft mit der Theorie und Praxis der Schularbeit fordert; es wird aber auch weiter daraus klar, daß dieselbe in keiner Instanz durch ein Kollegium, sondern überall nur durch eine Einzelperson ausgeführt werden kann.

Wie war nun die Schulaufsicht der beiden unteren Instanzen bisher geordnet?

Der Schulvorstand besaß trotz seiner wichtigen Stelle und Aufgabe doch nur wenige Rechte. — Sodann war die technische Lokalaufsicht dem Pfarrer übertragen oder irgend einem anderen Nicht-Lehrer (Gutsbesitzer, Bürgermeister, Arzt u. s. w.); und die technische Kreisinspektion in der Regel wiederum einem Pfarrer oder einem Philologen u. s. w. Das Wesen dieser hergebrachten Aufsichtsordnung besteht somit darin, daß bei der so wichtigen allgemeinen Aufsicht die Schulinteressenten sehr wenig zu sagen haben; und daß die technische Schulaufsicht in der Regel durch privilegierte Nicht-Lehrer ausgeübt wird.

Dieser hergebrachten Aufsichtsordnung gegenüber weist nun Dörpfelds Buch nach, daß dieselbe weder der Schule, noch den Schulinteressenten, noch dem Schulregimente zum Heil gereiche; — daß sie aber überdies dem Schularbeiterstande ein schweres Unrecht anthue, da sie nicht nur alle seine Interessen schädige (Amtswürde, Berufsehre, Standesrechte, sociale Stellung und ökonomische Lage), sondern ihn auch mancherlei sittlichen Versuchungen aussetze. Das Resultat dieser kritischen Betrachtung ist in sieben Thesen zusammengefaßt, deren eingehende Erörterung S. 46—116 der „Leidensgeschichte" nachgelesen werden kann. (Vergl. auch S. 180.)

Zur Beseitigung dieser mannigfaltigen und schwerwiegenden Mißstände macht Dörpfeld dann folgende Reformvorschläge.

A. Hinsichtlich der allgemeinen Lokal-Aufsicht:

Der Schulvorstand werde in der oben bereits erwähnten Weise zusammengesetzt und erhalte dann auch mehr Aufsichtsrechte.

B. Hinsichtlich der technischen Lokal- und Kreis-Inspektion:

1. Dem Lehrer werde die volle Amtswürde zuerkannt, woraus bei mehrklassigen Schulen von selbst die Einrichtung des Dirigentenamts (Rektor- oder Hauptlehreramtes) folgt, und dann werde die weitere technische Aufsicht dieser Instanzen ausschließlich dem Kreis-Inspektor übertragen, — gerade wie dies auch bei den Pfarrern, Bürgermeistern, Postmeistern, Bahnhofsinspektoren u. s. w. der Fall ist, wo bekanntlich dem betreffenden Amtsinhaber niemals ein technischer Lokalinspektor zur Seite gestellt wird.

2. Das Kreis-Inspektorat gelte (wie das Rektorat) als Avancementsstelle für den Volksschullehrerstand, soweit derselbe nach dem Urteile der Schulbehörde die befähigten Kräften stellen kann; — oder mit anderen Worten: bei der Besetzung der Kreis-Inspektorate mögen in erster Linie diejenigen prüfungsmäßig qualifizierten Schulmänner berücksichtigt werden, welche in der Volksschule von unten auf gedient haben. — Bei diesen Avancementsansprüchen der Lehrer will eins nicht übersehen sein. Es handelt sich dabei nicht darum und kann sich nicht darum handeln, daß die und die Personen — unter denen sich möglicherweise auch bloße „Streber" befinden — die und die Stellen bekommen, sondern lediglich darum, daß diese Stellen die rechten Leute bekommen. Ob nun wirklich die rechten Leute getroffen werden, das hat doch die auswählende Schulbehörde zu verantworten, nicht der Lehrerstand.

Das ist's, was Dörpfeld hinsichtlich der Lokal- und Kreisaufsicht resp. hinsichtlich der Avancementsansprüche der Lehrer wünscht, nicht mehr und nicht weniger. Das und nur das sind auch die wahren Lehrerwünsche bezüglich ihrer Avancementsrechte.

Jetzt dürften auch solche Leser, welche Dörpfelds Buch noch nicht kennen, einen Eindruck davon gewonnen haben, wie arg diese Wünsche in der Boodsteinschen Recension karrikiert worden sind. Und doch — das Vollmaß der Mißhandlung, welches diese Anliegen des Lehrerstandes dort erfahren müssen, haben wir noch immer nicht kennen gelernt. Hören wir!

Den Inhalt der bescheidenen Lehrerwünsche hat der Hr. Recensent, wie wir vorhin sahen, bis zur Ungeheuerlichkeit entstellt; denn sie würden ja sonst nicht arrogant geklungen haben. An ihren objektiven Gründen ist er als kluger

Mann vorbeigeschlichen; denn es würde ja sonst die Wahrheit an den Tag gekommen sein. Allein das alles genügte ihm noch nicht; jene Wünsche haben ja auch noch eine dritte Seite, — eine Seite, die bei anständiger Kontroverse sonst aus dem Spiele gelassen zu werden pflegt. Kurz, es ließen sich ja auch die persönlichen Motive der Lehrer noch verunglimpfen. Das hat Hr. Dr. Boodstein denn gleichfalls noch geleistet, natürlich kurz und bündig: das Entstellen des Inhaltes, das Verheimlichen der Gründe und das Verdächtigen der persönlichen Motive — das alles wird in einem Atem abgemacht. Er sagt nämlich in dem oben citierten Anklagesatze: „Die Ansprüche der Lehrer auf Übertragung aller möglichen Aufsichtsämter u. s. w. hängen eng zusammen mit dem eben besprochenen Anspruche (die ganze Schule für u. s. w.)." So sind denn auch die geheimen persönlichen Beweggründe der Lehrer vollends aufgedeckt: nachdem sie einerseits die Vertretungsrechte der Schulinteressenten „außer acht gelassen" haben, wollen sie jetzt andererseits auch noch die Aufsichtsämter an sich reißen, um dann, so recht wie echte Schulpfaffen, allein „die ganze Schule" zu beherrschen.

Gegenüber dieser neuen, dritten Mißhandlung unserer Standeswünsche werde ich mich wieder auf eine einzige Bemerkung beschränken.

Wie wir gesehen haben, existieren in Wirklichkeit weder jene „Ansprüche" noch dieser „Anspruch", sondern der Hr. Recensent hat sie den Lehrern angedichtet. Was nun in der Wirklichkeit nicht existiert, kann natürlich auch in der Wirklichkeit nicht zusammenhängen. Was leider in dieser Beziehung existiert, das sind lediglich jene beiden verleumderischen Dichtungen — gedacht in Dr. Boodsteins Kopfe und veröffentlicht im Kehrschen Seminarblatte. Daß sie im Boodsteinschen Kopfe auch wirklich zusammenhängen, wird niemand bezweifeln, da sie nur aus ein und derselben bösen Wurzel entsprungen sein können.

Der geneigte Leser wird denken, nun seien die Angriffe dieses Recensenten auf unsere Standeswünsche doch wohl endlich erschöpft. Er irrt. Dr. Boodsteins Seele hat noch immer keine Ruhe. Eine neue Seite läßt sich zwar der Sache nicht mehr abgewinnen, wohl aber kann die ausgesprochene Verunglimpfung nachträglich in andere Worte gekleidet werden, so daß dadurch irgend ein Punkt der persönlichen Motive noch etwas heller ins Licht tritt. Das holt denn der Hr. Rec. in der That auch sofort kurz und bündig nach — und zwar in geschickter Weise so, daß dabei noch ein andrer ihm am Herzen liegender Zweck erreicht wird. Dieser Zweck ist folgender. Nachdem das Karrikieren der Lehrerwünsche und das Verschweigen der objektiven Gründe und das Verdächtigen der persönlichen Motive vollbracht war, hat Hr. Dr. Boodstein offenbar gefühlt — ich will nicht sagen: ein leises Herzklopfen von Gewissens wegen, aber doch das Bedürfnis, sich ein wenig als Lehrerfreund aufzuspielen, natürlich in ungefährlicher, nämlich hypothetischer Redeweise. Im unmittelbaren Anschluß an den oben citierten Anklagesatz sagt er daher, sich in die Brust werfend:

„Wenn darunter lediglich sachkundige Schulleitung und Aufsicht verstanden wäre, so könnte man zustimmen; wenn aber damit ein Privilegium für den Volksschullehrerstand gefordert wäre, müßte man solches, wie alle Privilegia, abweisen.“

Wer hätte hinter alle dem Entstellen, Verheimlichen und Verdächtigen ein solches Wohlwollen, und so unbegrenzte liberale Großsinnigkeit gesucht? „Man“ will den Ansprüchen der Lehrer auf „alle möglichen Aufsichtsämter, selbst bis zu den obersten Instanzen,“ zustimmen, wenn — wenn nur nicht noch etwas anderes als sachkundige Schulleitung und Aufsicht gemeint, wenn nur nicht ein Privilegium für ihren Stand gefordert wäre. Ach, diese häßlichen egoistischen persönlichen Motive! sie, sie sind es ja allein, welche den Standeswünschen der Lehrer im Wege stehen! — Wie man sieht, ist es dem Hrn. Rec. vermittelst seiner hypothetischen Redeweise trefflich gelungen, zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen: die Selbstsucht der Lehrer ist voll und ganz ans Licht gezogen, und muß nun obendrein dazu mitwirken, daß jetzt sein danebengestellter eigener liberaler Edelsinn im prächtigsten Brillantfeuer strahlt. Wie mag seine Seele sich geweidet haben, als dieses dialektische Recensier-Kunststück, das sein Werk krönen sollte, glücklich geleistet war!

Wie soll man den Ekel überwinden, um mit solchem dialektischen Unrat sich näher einzulassen? Machen wir es daher möglichst rasch ab.

Bekanntlich haben die Lehrer der höheren Schulen nur solche technische Vorgesetzte, welche ihres Gleichen (d. h. praktische Schularbeiter) sind oder gewesen sind — und zwar nicht bloß in den beiden untersten Instanzen, worauf sich die Wünsche der Volksschullehrer beschränken, sondern bis zu den obersten, bis zu den technischen Ministerialräten. Bekanntlich ist dies auch bei den Geistlichen, Juristen, Offizieren u. s. w. der Fall. Fragt man nun nach, warum dort diese Dienst- und Avancementsordnung bestehe, so erhält man von allen Beteiligten (Geistlichen, Offizieren u. s. w) die einmütige Antwort: „Ei, warum denn anders als aus Vernunft-, Gerechtigkeits- und Billigkeitsgründen? Einmal sind es die Aufgaben und das Wohl des betreffenden Dienstzweiges, welche diese Aufsichts- resp. Avancementsordnung fordern. Bei einem leitenden Posten gilt doch dasselbe, was bei einem praktischen Arbeitsposten gilt — nämlich, daß solche Personen für die geeignetsten gehalten werden müssen, welche

1. besonders dafür vorgebildet sind,
2. ihre Befähigung prüfungsmäßig nachgewiesen haben, und
3. dieweil sie von unten auf in diesem Zweige gedient haben, auch voraussichtlich die wünschenswerte praktische Geschicklichkeit und Erfahrung besitzen.“

„Zum andern sind es im Blick auf den betreffenden Stand die moralischen Grundsätze der Gerechtigkeit und Billigkeit, welche jene Avancements-

ordnung verlangen. Denn da die Avancementsansprüche zu seinen (durch Berufsstudien, Prüfungen und Dienstarbeit) wohlerworbenen Rechten, zu seinem gebührenden „Lohn" gehören: so würde er in seiner Standesehre gekränkt und in allen seinen Interessen beeinträchtigt sein, wenn die leitenden Posten in seiner Branche, für die er die befähigten Kräfte stellen kann, ihm versagt und dafür an Personen aus anderen Ständen, die keinen dienstlichen Anspruch darauf besitzen, als Privilegium verschenkt werden." — Hr. Dr. Boodstein weiß nun so gut wie wir übrigen, daß in allen jenen Dienstzweigen das Avancement nach diesen Grundsätzen geregelt ist. Natürlich findet er nicht für gut, daran zu erinnern. Auch hütet er sich wohl, zu behaupten, jene Beamten sprächen darum für diese Avancementsordnung, weil es ihnen nicht lediglich um sachkundige Leitung und Aufsicht, sondern vielmehr um ein Privilegium für ihren Stand zu thun sei, und ihr geheimes Begehren dahin gehe: die ganze Kirche für die Geistlichen, das ganze höhere Schulwesen für die höheren Lehrer, das ganze Militärwesen für die Offiziere u. s. w. Nun aber der Volksschullehrerstand wünscht, die bei jenen Beamtenklassen geltenden trefflichen Avancementsgrundsätze möchten auch bei der Besetzung der beiden untersten Aufsichtsstellen im Volksschulwesen angewendet werden, soweit er die befähigten Kräfte dazu stellen könne, — da eilt Hr. Dr. Boodstein herbei und ruft in die Welt hinaus: nein, nein! denn diese Schulmeister haben nicht jene Grundsätze im Sinne, sondern ein Privilegium für ihren Stand, — sie beanspruchen „die ganze Volksschule für die Lehrer."

Ich schließe schleunigst. Man sieht, dieser einzigartige Recensent versteht sich nicht nur in seltenem Grade auf das Aussprechen positiver Unwahrheiten und auf das Verheimlichen der ihm unbequemen Thatsachen und Wahrheiten, sondern nicht minder auf den Gebrauch von zweierlei Maß und Gewicht und auf ein schamloses Verdächtigen der persönlichen Motive.

* *
*

Auf die vorgeführten drei Beispiele zurückblickend, stehen wir vor einem psychologischen Rätsel.

Will man nicht annehmen, daß der Hr. Rec. in seinen Referaten bewußt und absichtlich die Unwahrheit gesagt habe, dann bleibt nur noch die Alternative: entweder er hat das Buch an diesen verschiedenen Stellen gar nicht gelesen und will dennoch darüber aufs Geratewohl referieren — was man doch anständigerweise bei ihm nicht voraussetzen darf;
oder er hat mit einer so unerhörten Oberflächlichkeit, Flüchtigkeit und Zerstreutheit gelesen, mithin auch mit der gleichen Leichtfertigkeit referiert — wie es bei einem Manne, der ein Lehrer der Lehrer gewesen, ebenfalls schwer denkbar ist.

Bevor wir in unserer Beleuchtung der Boodsteinschen Recension weitergehen, muß ich eine Erwägung voraufschicken.

Schon in den besprochenen wenigen Beispielen haben wir so viele und so mannigfaltige bedauerliche Eigentümlichkeiten der Boodsteinschen Recensierweise kennen lernen müssen, daß die Leser ohne Zweifel davon satt und übersatt sind. Es geht mir ebenso oder vielmehr noch schlimmer, da das Schreiben allewege etwas unbequemer ist als das Lesen. Sollten wir daher nicht lieber Schluß machen und den übrigen Quark neidlos dem Hrn. Kehr und seinen Gästen zum Genusse überlassen? — Ja, wenn es auf Genuß und Gefallen ankäme, dann würde ich nicht einmal das Vorstehende geschrieben haben; dann würde, uns allen vorauf, Hr. Dörpfeld sich die Abfassung der „Leidengeschichte" haben sparen können und vollends die weitere Mühe, welche er im Verfolg an diese Angelegenheit hat wenden müssen. Besinnen wir uns daher darüber, um was es sich denn jetzt handelt.

Etwa darum, die groben und feinen Entstellungen, Übertreibungen und Verdächtigungen des Rec. zu widerlegen? Das würde doch an dieser Stelle, im Lehrerkreise des Ev. Schulblattes, höchst überflüssig sein; aber es würde auch für diejenigen, welche eine solche Recension wie die Boodsteinsche lesbar finden, zu viele Mühe sein, da dieselben unsere Widerlegung doch nicht an sich kommen lassen. Um was kann es sich denn bei meiner Arbeit und desgleichen bei Hrn. Dörpfelds Anzeigen der verschiedenen Recensionen handeln und gehandelt haben? Offenbar zunächst darum, der Gegenpartei über die Verdienste ihrer Vorkämpfer eine genaue Rechnung auszustellen und so einen weiteren Beitrag zur Leidenshistorie der Volksschule zu liefern. Daneben hoffe ich jedoch von diesen Auseinandersetzungen mit den Gegnern zugleich mehrere nützliche Wirkungen, welche uns, die Lehrer, angehen, — und diese liegen mir im Grunde noch mehr am Herzen als der Hauptzweck.

Zum ersten können dadurch die Kollegen darauf aufmerksam werden — falls sie es nicht früher schon bedacht hätten — wie viele Arbeit unsererseits noch zu thun ist, bevor unsere Wünsche und Hoffnungen am Ziele sind; denn wenn uns von gegnerischer Seite schon so viele Mühe aufgenötigt wird, ehe auch nur ein einziger sich auf unsere eigentlichen Klagepunkte eingelassen hat, wie viele Arbeit mag dann unserer warten, wenn diese einmal ernstlich zur Sprache kommen? Zum andern werden wir angeregt zu bedenken, daß das behagliche Zuschauen und Nichtsthun unsrerseits auch eben nichts ausrichtet, — daß es vielmehr gilt, Kopf und Hände zu rühren. Zum weiteren wird uns unter die Augen gerückt, wie ungerüstet und unfähig wir den Widersachern erschienen sein müssen, wenn sie in so täppischer Weise, wie dieser Hr. Dr. Boodstein und Komp. es thun, unsere Position anzugreifen wagen. Ferner wird uns in Erinnerung gebracht, daß die „Leidensgeschichte" und was Hr. Dörpfeld vorher und nachher

in dieser Sache geschrieben hat, doch gewiß vor allem uns, unserer eigenen Information und Ausrüstung gewidmet ist. Und endlich können uns durch die Kontroverse manche Fragen und Gesichtspunkte wesentlich klarer und bedeutsamer werden, als sie es vielleicht bisher gewesen sind; denn wer hätte es nicht oft erfahren, daß ein Gedanke, der in einem gelesenen oder gehörten Aufsatze sehr gründlich behandelt war, doch erst durch die nachfolgende Debatte nach Inhalt und Bedeutsamkeit das volle Licht erhielt? — Sollten nun meine Auseinandersetzungen auch in den letztbezeichneten Richtungen eine Anregung geben können, so würde mir das in der That noch erfreulicher und wichtiger sein, als was sie für den Hauptzweck glücklichenfalls beizutragen vermögen.

Fahren wir daher in der Musterung der Boodsteinschen Recension mit Geduld und Ausdauer fort. Es gilt, uns selber möglichst genau zu informieren und der gegnerischen Partei eine vollständige Rechnung über die Verschuldungen ihrer Wortführer auszustellen. Je größer dieselbe wird, desto besser für unsere Sache. Und ist die Rechnung richtig, so muß sie auch bezahlt werden; sollte jedoch das Begleichen verweigert werden, so wird sich unbezweifelt einmal ein Exekutor finden, der sie eintreibt.

Zweite Gruppe.*)

Die vier Beispiele, welche ich jetzt nacheinander vorführen werde, bilden nicht, wie es bei den drei vorigen der Fall war, eine inhaltlich zusammengehörige Gruppe: sie enthalten teils wiederum Entstellungen, teils direkte Vorwürfe gegen die „Leidensgeschichte“. Sie stimmen aber darin überein, daß sie die Boodsteinsche Recension von neuen Seiten her als ein höchst trauriges Machwerk kennen lehren.

Erstes Beispiel.

Es ist ungemein charakteristisch, wie Herr Dr. Boodstein in der Einleitung seine Leser über Inhalt und Gedankengang der Dörpfeldschen Schrift orientiert und speciell darüber, wie Dörpfeld die ministerielle Rede verwertet habe.

Man wird denken, Herr Boodstein werde sagen — was doch selbst der berechnende geistliche Recensent in der Luthardtschen Kirchenzeitung nicht umhin konnte zu bekennen: der Kern des Buches liege im zweiten Artikel, welcher die erste monographisch-eingehende Untersuchung über die Lokal- und Kreis-Schulaufsicht geliefert habe und mindestens 12 verschiedene Schädigungen

*) Es ist schon des Raumes wegen nicht thunlich, die Entstellungen, Verheimlichungen und Verdächtigungen der Boodsteinschen Recension allesamt in einem einzigen Aufsatze zu beleuchten. Der gegenwärtige Artikel hebt daher diejenigen Punkte heraus, welche entweder zu den Standeswünschen der Lehrer in näherer Beziehung stehen, oder aus andern Gründen besondere Beachtung verdienen. Die übrigen gedenke ich in einer „Nachlese aus Dr. Boodsteins Dichtung ohne Wahrheit“ vorzuführen, wo dann auch die humoristische Seite der Boodsteinschen Muse zu ihrem Recht kommen kann.

des Lehrerstandes und der Schulinteressenten nachweise. Aber nein, das wird sorgfältig verheimlicht; davon erfahren die Kehrschen Seminarblattleser keine Silbe. Herr Boodstein referiert über Inhalt und Gedankengang des Buches in einem einzigen Satze. Dieser Satz, der schon allein in stilistischer Beziehung eine Rarität ist, zumal bei einem klassisch-gebildeten Schriftsteller, lautet wörtlich:

„Dörpfeld wollte weder ausschließlich das eine, noch das andere thun," — (den Lesern wird der Satz, da er oben bereits von mir erwähnt worden ist, verständlich sein) — „suchte vielmehr, indem er die Kritik der Rede bis an das Ende seines 300 Seiten starken Buches verschob und in einem Anhange „die politischen Parteien und die Volksschule" und zwar von dem Gesichtspunkte aus, daß die ersteren allzumal Sünder sind und vor dem Forum der Volksschullehrer des Ruhmes ermangeln, den sie haben sollten und könnten, in seiner Weise beleuchtete, nun zu zeigen, wie er die Verwaltung der Volksschule und die Verhältnisse der Volksschullehrer regeln würde, wenn er nämlich Regente wäre."

Das ist alles, was Dr. Boodstein den Kehrschen Tischgästen über Inhalt und Disposition des Buches als ein anscheinend objektives Referat bietet; denn im nächstfolgenden Satze beginnt er sofort mit den oben besprochenen drei ungeheuerlichen Karrikierungen der Lehrerwünsche und den daran hängenden Verdächtigungen.

Sehen wir ab von der absoluten sachlichen Leerheit dieses Referates, sofern den Lesern etwas daran gelegen war zu erfahren, welches denn der Kern und die logische Disposition der vielbesprochenen Dörpfeldschen Schrift sei. Sehen wir auch davon ab, daß ein von der Redaktion berufener Recensent, der als solcher seinen Lesern gegenüber vor allem die Pflicht hatte, denselben zunächst irgend welche objektive Auskunft über das zu beurteilende Buch zu geben, — daß dieser Recensent sogar das Wenige rein äußerliche, was er aus dem Inhalte des Buches andeutet, schon von vorn herein in spöttisch „gefärbter Beleuchtung" vorzuführen sucht. Nur einen Punkt will ich hier hervorheben, nämlich den, wie der Herr Recensent die logische Stellung des Buches zu der ministeriellen Rede auffaßt resp. darstellt.*)

Er weiß darüber nichts weiter zu sagen, als:

Dörpfeld hat die Rede kritisch beleuchtet, jedoch erst am Ende des 300 Seiten starken Buches.

Warum aber hat Dörpfeld die Rede beleuchtet? und warum so eingehend? und warum erst am Ende seines Buches? Daß gerade an diesem Punkte eine der gelungensten strategischen Maßnahmen dieses reiflich durchdachten litterarischen Feldzuges liegt, davon scheint Herr Dr. Boodstein auch nicht von fern

*) Ein anderer Punkt in diesem Satze — des Recensenten Urteil über den Anhangsaufsatz („die politischen Parteien") — wird weiter unten zur Sprache kommen.

etwas gemerkt zu haben, obwohl das Buch gar nicht damit hinter dem Berge hält. So wenigstens möchte ich annehmen — zur Ehre seines Verstandes; denn wenn er ja etwas davon gemerkt hätte, so würde er ungezweifelt davor bewahrt geblieben sein, in seiner Recension ein in jedem Betracht verschlechtertes Seitenstück der Ministerrede liefern und gleichsam den kleinen v. Puttkamer spielen zu wollen. Ich will versuchen, ihm und seines Gleichen jenen dunkeln Punkt in der Komposition des Dörpfeldschen Buches etwas aufzuhellen. Ein Gleichnis, das dem Herrn Doktor nahe zur Hand ist, kann vielleicht am schnellsten die nötige Veranschaulichung vermitteln.

Herr Dr. Boodstein hat hier vor Augen, daß ich seinem kritischen Artikelchen bereits eine recht „breite und umständliche" Beleuchtung gewidmet habe und sogar noch immer fleißig am beleuchten bin und auch noch nicht sobald aufzuhören gedenke. Was denkt er sich wohl, warum dieses geschähe? Etwa deshalb, weil auf unserer Seite seiner Kritik eine besondere Bedeutsamkeit beigelegt würde, oder weil wir eine besonders nachteilige Wirkung auf unsere Anliegen von ihr befürchteten? Ich will ihm ohne alle „Breite und Umständlichkeit" die richtige Antwort sagen: gerade umgekehrt, die völlige sachliche Bedeutungslosigkeit der Recension und ihre gänzliche Wirkungsunfähigkeit in dem vom Verfasser gemeinten Sinne, — mit einem Worte: ihre nach Zahl und Maß hervorragenden negativen Qualitäten sind es, um deswillen ihr so viel Zeit und Mühe gewidmet werden. Seiner Partei konnte keine schlimmere Schwächung widerfahren, als ihr durch eine solche Vorkämpferleistung angethan wird: sie muß sich in ihrer Position in höchstem Maße kompromittiert finden. Kurz, diese Recension bedeutet dort nicht weniger als eine verlorne Schlacht — vorausgesetzt, daß auf unserer Seite rechtzeitig Köpfe und Hände genug zur Stelle sind, um die durch ein enfant terrible uns ohne Mühe zugefallenen Vorteile alle einzusammeln und in Sicherheit zu bringen. Um dazu nach Kräften mitzuhelfen, eben darum habe ich mich nach der Lektüre dieser Recension sofort beeilt, dem Herausgeber des Ev. Schulblattes meine Feder zur Verfügung zu stellen, und eben darum bin ich noch immer fleißig am schreiben, damit meiner Antikritik, so viel an mir liegt, ja nichts an der wünschenswerten „Breite und Umständlichkeit" fehle.

Will nun der Herr Dr. Boodstein dieses Gleichnis, das zwischen uns beiden spielt, auf die fragliche, ihm bisher noch dunkel gebliebene Partie der „Leidensgeschichte" anwenden, so wird ihm wenigstens ein Motiv klar werden, was Herrn Dörpfeld bewog, der ministeriellen Rede eine so eingehende Beleuchtung zu widmen. Hätte es sich bloß darum gehandelt, den Lehrerstand gegen die übertreibenden Anklagen des Ministers zu decken, so würde sich das viel wohlfeiler haben ausführen lassen, und vollends würde es nicht nötig gewesen sein, ein Buch von 300 Seiten zu schreiben. Herr Dörpfeld hatte aber erkannt, daß die ministerielle Rede der von ihr verteidigten Position viele Blößen gab. Es galt daher, diese dem

Lehrerstande unverhofft zugefallenen Vorteile zu benutzen oder wenigstens für eine folgende Generation in schulhistorische Sicherheit zu bringen. Da sich aber sonst niemand aus der Lehrerschaft dazu meldete oder anschickte, auch nicht aus der Reihe derer, die ehedem für die Volksschule und ihre Arbeiter das Wort geführt und seitdem in höhere Stellungen befördert worden waren: so hat denn Herr Dörpfeld in seinen alten Tagen noch einmal Hand ans Werk gelegt. Dies also war der erste Grund, warum die „Leidensgeschichte" den ministeriellen Auslassungen eine so eingehende Beleuchtung hat angedeihen lassen. Herr Dörpfeld macht aber auch noch zwei andere Zwecke, die ihn geleitet haben, kenntlich. Jeder derselben ist praktisch wohl ebenso bedeutsam als jener erste, und beide sind auch ebenso schön erreicht worden.

Dörpfelds frühere Schriften über die Schulverfassung hatten leider bei einem großen Teile seiner Standesgenossen nicht die wünschenswerte Beachtung gefunden. Jetzt, nach der Ministerrede, glaubte er annehmen zu dürfen, daß im Lehrerstande Gehör und Gemerk beträchtlich geschärft worden seien. Es galt daher, diese wirksame ministerielle Vorarbeit unverweilt zu benutzen. Daß auch dieser zweite Zweck in erfreulicher Weise erreicht worden ist, wird vom Herrn Recensenten selbst wiederholt bezeugt.

Nun der dritte Griff. Sollten die Blößen, welche die ministerielle Rede hatte zu Tage treten lassen, auch für Nicht-Schulmänner in helles Licht gestellt werden, so ließ sich das nicht durch eine Kritik der Rede allein erreichen, — schon deshalb nicht, weil dann diese Kritik teils nicht genug beachtet, teils nicht vollaus verstanden worden sein würde. Es mußte daher eine gründliche Analyse der hergebrachten Schulaufsichtsordnung, oder mit andern Worten: eine genaue Darstellung aller der Erniedrigungen, Kränkungen und Schädigungen, welche der Lehrerstand durch diese Aufsichtsordnung erleidet, voraufgeschickt werden. Lag diese nun vor, dann bildete die nachfolgende ministerielle Rede inmitten der ihr zu teil gewordenen hellen Beleuchtung offenbar eine aus der frischen Gegenwart geschöpfte Illustration zu dem Vorhergesagten, wie sie plastischer und drastischer nicht gedacht werden konnte; ja noch mehr: einen von der kompetentesten Stelle gelieferten faktischen Beweis zu den vorhergegangenen theoretischen Erörterungen, — kurz den noch fehlenden Deckel zum Topfe.

Jetzt wird vielleicht auch Herr Dr. Boodstein allgemach zu begreifen anfangen, warum denn die Kritik der ministeriellen Rede gerade am Ende „des 300 Seiten starken Buches" steht, und warum sie so „breit und umständlich" ist, und warum sie für Hrn. Dörpfeld doch im Grunde nur eine Nebensache war.

Im Anschluß an das Vorbemerkte sei auch noch kurz erwähnt, warum in der „Leidensgeschichte" zugleich positive Vorschläge zur Organisation der lokalen Schulgemeinde gegeben sind, — oder wie Herr Boodstein behufs

„anders gefärbter Beleuchtung“ sich ausdrückt: „wie Herr Dörpfeld die Verwaltung der Volksschule und die Verhältnisse der Lehrer regeln würde, wenn er nämlich Regente wäre.“

Daß der Herr Recensent aus einer Regelung der lokalen Schulverwaltungsinstanz ohne weiteres eine Regelung der gesamten Volksschule macht, werden wir seiner gewohnten Vorliebe für Entstellungen zu gute halten müssen.

Hätte Herr Dörpfeld die positiven Reformvorschläge nicht gemacht, so würden unzweifelhaft gewisse Recensenten mit dem Vorwurfe bei der Hand gewesen sein: er lege sich bloß aufs kritisieren, biete aber keine Ratschläge zum Besserwerden. Um nun diese Kunstrichter zu nötigen, sich auf andere Vorwürfe zu besinnen, hat er daher mit gutem Vorbedacht auch genaue Organisationsvorschläge beigefügt. Darob hat es denn ein gewisser Elberfelder Recensent nicht lassen können, ihm jetzt gerade aus dieser Zugabe von positiven Vorschlägen einen Vorwurf zu machen — nämlich diese Zugabe schon von vornherein, bevor noch von ihrem Inhalte die Rede ist, „nach seiner Weise“ zu bespötteln. Während nun Herr Dr. Boodstein in dieser Richtung seinen Ärger loszuwerden sucht, thut es ein anderer Kritiker aus dem höhern Schulstande in der ganz entgegengesetzten Richtung. Dieser letztere, der voraussetzlich die „Leidensgeschichte“ ebenso achtsam gelesen hat wie jener, schreibt wörtlich: „Wenn doch einmal jemand darlegen wollte, wie die Schulaufsicht, die lokale, geordnet werden könnte, und wo Personen und Geldmittel hergenommen werden sollen!“

Wie der Leser sieht, beginnt die Situation zwischen den verschiedenen weisen Recensenten recht heiter zu werden. Überlassen wir es ihnen daher, diesen häuslichen Streit unter sich auszumachen. Nimmt man noch hinzu, daß alle andern Recensenten die Organisationsvorschläge des Buchs für so bedeutungslos halten, daß sie nicht für nötig finden, ein Wort darüber zu sagen: so könnte man fast auf den Gedanken kommen, der schelmische Herr Dörpfeld hätte diese positive Zugabe nur deshalb beigefügt, um sich den Spaß zu machen, zu sehen, wie die verschiedenen Kritiker, je nach der Art ihrer Gedankenlosigkeit, dabei „hereinfallen“ würden.

Zur Sache, wie sie uns übrige interessiert, sei noch dies bemerkt. In einem Punkte hat Dr. Boodstein einmal glücklich das Richtige getroffen — wider Willen. Die gemachten Reformvorschläge sind, wie schon früher bemerkt, ganz gewiß so gemeint, daß Herr Dörpfeld sie alsbald zur Ausführung bringen würde, falls er die Macht dazu besäße, — selbstverständlich jedoch nur in solchen Landschaften, wo das nötige Ausführungspersonal vorhanden ist, — nämlich Geistliche, welche keine Kirchenpfaffen sind, und Lehrer, welche nicht Schulpfaffen zu werden begehren, und Schulgemeindegenossen, welche bereits gewohnt sind, in bürgerlichen und kirchlichen Angelegenheiten mitzuraten. (Vgl. Leidensgeschichte, S. 140.)

Daneben weiß übrigens Herr Dörpfeld so gut wie irgend einer, daß seine Vorschläge „idealistischer" Art sind — nämlich in dem Sinne und deshalb, weil die Schulbüreaukratie sich mit Händen und Füßen dawider sträuben würde, und weil die Wortführer der politischen Parteien, gleichviel ob liberal oder kirchlich-konservativ, in diesem Neinsagen bisher mit der Schulbüreaukratie Ein Herz und Eine Seele gewesen sind. Diese drei Kategorien der Schulfreunde unterschieden sich ja zeither nur darin, daß die Kirchlich-Konservativen das Schulwesen vornehmlich regiert sehen wollten vom Pfarrhause aus, die Liberalen vom Rathause aus und die Büreaukraten vom grünen Tische des Regierungsgebäudes aus. — Wo nun die Vorbedingungen zu seinen Organisationsvorschlägen mehr oder weniger fehlen — sei es von seiten der Staatsbeamtenschaft, oder der politischen Parteien, oder der Geistlichen, oder der Lehrer, oder der Schulgemeindeglieder — da wird Herr Dörpfeld allen, die für Schulfreunde gelten wollen, sagen, falls man seine Meinung hören will: „Ei, was kümmern Euch meine Organisationspläne? Was mir anliegt, ist ja einzig dies, daß die zahlreichen Beschwerdepunkte des Lehrerstandes und der nächsten Schulinteressenten aus der Welt geschafft werden. Ist das auch Euer Anliegen, und wißt Ihr jene Mißstände wegzuschaffen auf anderm Wege, als ich geraten habe, — wohlan, so thut doch ganz nach Euerm Behagen und Belieben; ich werde nichts darein reden, sondern nur pflichtmäßig mein ceterum censeo wiederholen: schafft die Mißstände fort, — aber thut's auch!"

Zweites Beispiel.

Herr Dr. Boodstein sagt:

„Man könnte die Wahl eines so sensationellen Titels für das Buch allenfalls verzeihen, obgleich man sich sagen müßte, daß dieser Titel nicht ohne Einfluß gewesen sein kann auf den Geist und die Form der gegebenen Darstellung, die — neben der bei Dörpfeld einmal hergebrachten Breite und Umständlichkeit — häufig gereizt, leidenschaftlich und ungerecht genannt werden muß."

Wie groß der Eifer des Herrn Recensenten gewesen, um dem verhaßten Buche zu schaden, das sehen wir hier: der Titel muß sogar herhalten. Die Wahl desselben ist so schlimm und von so erschrecklichen Folgen, daß wenn Herr Dörpfeld dermaleinst zur Erkenntnis kommt, und er dann dem Herrn Doktor sein Unrecht bekennt, letzterer doch kaum in der Lage sein würde, die Wahl des Titels zu verzeihen. „Allenfalls" könnte er verzeihen, — vielleicht dann, wenn die große Mehrzahl des Lehrerstandes auch mit erschiene, um den Gang nach Canossa in Scene zu setzen.

Ich würde den Titel einer zu recensierenden Schrift nur dann bekritteln, wenn derselbe nicht kurz, klar und bestimmt den Hauptinhalt bezeichnet, wenn die Leser durch denselben in die Irre geführt würden.

Liest man nun den Hauptteil der Dörpfeldschen Schrift, die Zeichnung der Schulzustände unter der hergebrachten Lokal- und Kreisschulinspektion;

liest man sodann den dritten Teil, die Kritik der ministeriellen Rede;

liest man endlich den Anhang über die schlimmen Nachwirkungen des politischen Parteigetriebes auf die Volksschule:

was hat man dann anders als einen faktischen Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule? Exakter und doch kürzer konnte der Titel nicht gewählt werden.

Doch, so läßt uns Hr. Dr. Boodstein nicht los; wir sollen zuvor noch einmal Gelegenheit erhalten, seinen akademischen Scharfsinn zu bewundern. Er findet nämlich, daß der Titel deshalb kaum zu verzeihen sei, weil er „nicht ohne Einfluß gewesen sein kann" auf den Geist der Schrift, der sich jetzt, nach Wahl des Titels, als ein „häufig gereizter, leidenschaftlicher und ungerechter" offenbaren mußte. Das hat der böse Titel verschuldet! Ist's nicht „unverzeihlich?" — Dr. Boodsteins Artikel hat keinen Titel und ist doch „gereizt, leidenschaftlich und ungerecht;" — was mag doch hier den bösen Geist heraufbeschworen haben?

Dörpfelds Schrift hatte bekanntlich ursprünglich einen ganz anderen Titel, einen so simpeln, schlichten, einfachen, daß gewiß auch der größte Scharfblick eines Recensenten diesem Titel nichts Böses zutrauen konnte. Er hieß: „Bemerkungen zu den Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses am 11. Febr. u. s. w." Das wußte auch Herr Dr. Boodstein; sagt er doch eingangs:

> „Die Schrift ist entstanden aus einer Anzahl von Aufsätzen, welche zum Teil in dem vom Verfasser herausgegebenen Evangelischen Schulblatt von 1880 und 1881 schon veröffentlicht worden sind."

Und diese Aufsätze, „Bemerkungen" betitelt, bilden nachher die Dörpfeldsche Schrift; in derselben sind die „Bemerkungen" nur um den Anhang, die politischen Parteien betreffend, vermehrt worden. Und nun bewundern wir den herausklügelnden Verstand des Herrn Stadtschulinspektors, der seinen Lesern auf Treu und Glauben versichert, nicht der zuerst gewählte Titel, den die Aufsätze ein ganzes Jahr hindurch getragen, habe Geist und Form der Aufsätze beeinflußt, nein, sondern der Titel, der gesucht und gefunden wurde, als man die Aufsätze zu einem Buche vereinigt; kurz, der nachträglich gewählte Titel habe schon ein Jahr vor seiner Geburt nicht „ohne Einfluß sein können" auf den Geist und die Form der Schrift. In der That, sollte der Herr Doktor nicht auch das Gras wachsen hören?

Gehen wir weiter. Herr Boodstein klagt über „die Breite und Umständlichkeit" der Dörpfeldschen Schrift. Nur zwei Bemerkungen will ich dieser Klage beifügen, um dann das Buch selbst über diesen Punkt reden zu lassen.

Meine erste Bemerkung ist folgende: Sollte irgend jemand zu finden sein,

der keine Ursache hätte, über die „Breite und Umständlichkeit“ des Buches zu jammern, dann wäre es meines Erachtens Herr Boodstein selbst. Obschon Herr Dörpfeld so langsam vorschreitend, so nach allen Seiten hin Einwürfen begegnend, so „breit und so umständlich“ die Thatsachen reden läßt: so hat Herr Boodstein anscheinend ihn dennoch nicht verstanden. Für Herrn Boodstein müßte noch dreimal so breit und umständlich geschrieben werden, oder es sind so traurige Dinge zu erwarten, wie sie meine Gegenkritik bis jetzt schon haufenweise hat ans Licht ziehen müssen. Das müßten vor allen die Schriftsteller beherzigen, die zu erwarten haben, daß ihre Schriften von Herrn Kehr seinem ersten Recensenten für die „Päd. Blätter“, dem Herrn Stadtschulinspektor in Elberfeld, zugeschickt werden.

Meine zweite Bemerkung. Wenn der Lehrerstand für irgend etwas Hrn. Dörpfeld zu Dank verpflichtet ist, dann ist es unzweifelhaft vor allem dafür, daß derselbe seine schwierige Aufgabe, die schlimmen und zahlreichen Gebrechen der bisherigen Aufsichtsordnung aus dem Dunkel der mancherlei Vernebelungen und Verschleierungen hervorzuziehen und in helles Licht zu stellen, mit solcher Ruhe und Besonnenheit, mit solcher Umsicht und Vorsicht, mit so scharfer, unerbittlich vordringender Logik und mit solcher Klarheit der Darstellung gelöst hat, daß von nun an kein Verdunkeln mehr möglich ist. Und wie fest gefügt und gepanzert sein Nachweis der zwölf Beschwerdepunkte dasteht, das beweisen die verschiedenen Recensenten selber, da bisher noch kein Einziger unter ihnen versucht hat, ernstlich die Hand daran zu legen. Daß nun den Gegnern jene Eigenschaften des Buches ganz besonders unbequem und verhaßt sind; und daß sie dann, um den Blick davon abzulenken, diese Eigenschaften nicht mit dem richtigen Namen benennen, sondern dafür die ihnen besser dienende Bezeichnung „breit und umständlich“ in Kurs zu bringen suchen: das ist uns Lehrern nur zu gut verständlich. Und wenn wir bisher noch nicht alle gewußt hätten, was unsrerseits an der Dörpfeldschen Schrift am meisten geschätzt zu werden verdiente, so würden uns ja die Stimmen der Widersacher aufs beste darüber orientieren: wir wissen jetzt um so gewisser, daß das, was ihr ohnmächtiger Grimm „Breite und Umständlichkeit“ schilt, gerade diejenigen Tugenden des Buches sind, welche unserer Sache im Kampfe wider die gegnerischen Angriffe am meisten zu gute kommen.

Herr Dörpfeld spricht sich zur Sache, wie folgt, aus (S. 174):

„Bekanntlich läßt sich ein Garnstrang sehr leicht und schnell in einen verwirrten Knäuel verwandeln; während die Entwirrung desselben viele Zeit, Mühe und Geduld kostet. So geht es auch auf geistigem Gebiete: irrige oder halbirrige Behauptungen lassen sich leicht dutzendweise hinwerfen, aber ihre Widerlegung oder die Ausscheidung des Irrigen ist in der Regel recht langwierig und beschwerlich. Nun vergegenwärtige man sich unsern Fall. Di-

rekt kann die Kontrolle den verschanzten ministeriellen Beschuldigungen nicht beikommen; sie muß es indirekt, auf Umwegen, versuchen. Gesetzt nun, unsere mühsame Untersuchung zur Verantwortung des angeklagten Lehrerstandes wäre vollständig ausgeführt und zwar so, daß sie alle auf diesem Wege erreichbaren Irrtümer, Erschleichungen, Übertreibungen rc. klar aufgedeckt hätte; — dann bleibt die große Frage übrig: wie viele Abgeordnete und andere einflußreiche Leute mögen wohl Lust und Geduld haben, eine so umständliche Demonstration zu Ende zu lesen? Wäre die Verantwortung kurz gehalten, so würde es heißen: sie hat uns nicht überzeugt. Nun sie überzeugend ist, aber deshalb nicht kurz sein konnte, wird die Darstellung breit und ermüdend heißen müssen. Trotz aller zur Verteidigung aufgewandten Mühe kann es also geschehen, daß der arme Angeklagte, der Lehrerstand, verlassen da sitzen bleiben muß."

Scheint es nicht, als ob Herr Boodstein seine Klage nur deshalb erhoben habe, damit Herr Dörpfeld in der obigen Auslassung vollständig Recht behalte? Oder sollte er seine Leser deshalb vor der „breiten und umständlichen" Schrift warnen, damit der Angeklagte, der Lehrerstand, verlassen sitzen bleibe? — Wer mags wissen?*)

Drittes Beispiel.

Herr Dr. Boodstein sagt:

„So viel steht für mich fest, daß das Dörpfeldsche Buch — so große Zustimmung es auch in Lehrerkreisen gefunden haben mag — sowohl durch die Art seiner Beweisführung wie durch den Inhalt von vielen seiner Vorschläge, durch die nach allen Seiten — nur nicht nach der der Lehrer — ausgeteilten Hiebe und durch die tendenziöse Beleuchtung einzelner Vorkommnisse u. s. w. u. s. w. sehr bittere Früchte für die Volksschule und deren Lehrerstand zu zeitigen dürfte geeignet sein."

Es handelt sich mir in dem vorstehenden Ausspruche diesmal nur um die Behauptung, daß Herr Dörpfeld nach allen Seiten wuchtige Hiebe ausgeteilt, die Lehrer aber bei diesem Geschäfte vergessen habe.

Uns Lehrern wird es nicht schwer, uns noch einmal in jene Tage zurück zu versetzen, als der Herr Minister v. Puttkamer es für gut fand, den gesamten Volksschul-

*) In dem obigen Citat wird der „Leidensgeschichte" auch noch vorgeworfen, die Darstellung sei „häufig gereizt, leidenschaftlich und ungerecht." Dieser ungerechte Vorwurf, der natürlich wieder ohne einen einzigen Beleg hingeschleudert wird, verrät so deutlich seinen Ursprung — und nimmt sich zudem so seltsam aus in dem Munde eines Recensenten, der in seiner Gereiztheit und Leidenschaftlichkeit vor lauter Alteration nicht mehr lesen kann, was geschrieben steht, und nicht mehr bedenken kann, was er selber schreibt: daß ich nicht für nötig finde, hier näher darauf einzugehen. Dieser Punkt bleibe daher für die „Nachlese" verspart.

lehrerstand öffentlich aufs schärfste zu censieren. Noch leichter wird es uns, da Herr Boodstein selbst uns in jene traurige Zeit zurückführt. Er sagt eingangs:

„Man muß zugestehen, daß in der Art und Form des ausgesprochenen (ministeriellen) Urteils eine bedenkliche Reizung des gesamten Standes gesehen werden konnte.“

Herr Dörpfeld leitet uns ebenfalls zu jenem Vorgange hin, wenn er S. 167, wie folgt, ausführt:

„Hätte die Schulbehörde, wo ihr unter den Lehrern Ungehörigkeiten entgegentraten, herzhaft zugegriffen, um alles erkennbare Unkraut auf dem Schulacker energisch auszufegen, so würde ihr nicht am wenigsten gerade der Lehrerstand in seiner Majorität von Herzen dankbar gewesen sein. Was thut dagegen der Herr Minister? Er hängt die schmutzige Wäsche des Lehrerstandes vor dem ganzen Lande aus, ruft mit der vollen Kraft des parlamentarischen Sprachrohrs das Publikum zusammen, um die Schmutzflecken der Reihe nach in Augenschein zu nehmen, denunziert obendrein, obwohl ohne jeden Beweis, die Mehrzahl der Schulblattschreiber, daß „diese Herren in vielen Fällen wenig, in den meisten Fällen gar nichts von dem inneren und äußeren Wesen der Schule verständen,“ kleidet dabei seine Tadelsurteile vielfach in eine möglichst scharfe, mitunter sogar höhnende Form, — kündigt schließlich an, daß der gesamte Lehrerstand hinfort unter die strengste schulpolizeiliche Aufsicht gestellt werden solle. — Wie man sieht, ist bei dieser Kritik an Härte gar nichts gespart.“

Wenn je einmal, dann stand in der That in jenen Tagen der gesamte Volksschullehrerstand — jämmerlich geschlagen wie ein unnützer Schulbube — vor dem ganzen Lande da. Noch jetzt durchschauert es einen bei der Erinnerung daran. Da mußte etwas geschehen. Ganz recht, Herr Dr. Boodstein, „es mußten sich lebhafte Erörterungen an die Rede in Lehrerkreisen und Zeitschriften knüpfen.“ — Was aber noch viel mehr recht gewesen wäre, ist das: es mußten sich gerade jetzt die Schuloberen, die mit dem Lehrerstande in nächster Berührung standen, aufraffen, für den an den Pranger gestellten Lehrerstand einzutreten. Wo sind denn die Lokal- und Kreisschulinspektoren, die das dazumal für ihre Pflicht hielten?

Die Lehrerschaft stand in jenen Tagen verlassen da. So erfolgten denn lebhafte Erörterungen in Lehrerkreisen und Schulzeitschriften. Was erwartete der Lehrerstand? Eine energische Abwehr der Unbill, die ihm widerfahren war. — Was aber erwartete der Herr Kreisschulinspektor von Elberfeld, der frühere Lehrer der Lehrer? Wie wir oben lasen: noch neue „Hiebe“ für die Lehrer. Und das erwartete er von Lehrerkreisen und pädagogischen Schriftstellern.

Dieweil nun Herr Dörpfeld, der frühere Schulmann, die von dem früheren Seminardirektor erwarteten neuen „Hiebe“ seinen Standesgenossen nicht in dem

Maße ausgeteilt hat, wie dieser sie auch nach 1880 für nötig hielt: so urteilt dieser frühere Seminardirektor und jetzige Kreis-Schulinspektor, daß die Schrift „sehr bittere Früchte für die Schule und die Lehrer zu zeitigen geeignet sein dürfte." — Ich urteile: ein Mann, der am 11. Febr. 1880 auch nur einigermaßen mit dem Lehrerstande gefühlt und gelitten hat, der kann nicht erwarten, daß nun Lehrer sich berufen finden sollten, sofort ihre Standesgenossen noch mehr zu demütigen. Wenn noch irgend etwas gefehlt hätte, um uns Lehrern zu zeigen, daß Herr Dr. Boodstein unserm Stande als ein völlig Fremder gegenüber steht, so hat er es hier nachgeliefert.

Sofern der Herr Rec. vielleicht sich „nach seiner Weise" wieder versprochen d. h. übertrieben haben sollte und etwa gemeint hätte, der Lehrerstand bekäme in der „Leidensgeschichte" zwar etliche nützliche Vorhalte zu hören, aber doch im Vergleich zu den übrigen Beteiligten nicht genug: dann behaupte ich, er muß auch in dieser Beziehung wieder flüchtig gelesen haben. Wo es sein mußte, hat Herr Dörpfeld auch seinen Standesgenossen eindringlich die Wahrheit gesagt. Wir Lehrer haben es deutlich verstanden und hoffentlich nicht umsonst. — Sollte sich im Lehrerstande auch jetzt noch nicht das volle Verständnis finden für die schwer wiegenden Aufgaben, welche Dörpfelds verschiedene Schulverfassungsschriften ihm vorgehalten haben, dann würden allerdings seiner jüngsten Schrift gerade die „Früchte" fehlen, die der Verf. zuoberst erwartet hat. Das wäre für Schule und Lehrer in der That jammerschade.

Viertes Beispiel.

Herr Dörpfeld hielt es für nötig, seinem Buche einen Anhangs-Aufsatz, betitelt „die politischen Parteien und die Volksschule", beizugeben. Dieser Aufsatz wird von dem Hrn. Recensenten, wie folgt, abgefertigt:

> „Im Anhange beleuchtet Dörpfeld „die politischen Parteien und die Volksschule" und zwar von dem Gesichtspunkte aus, daß die ersteren allzumal Sünder sind und vor dem Forum der Volksschullehrer des Ruhmes ermangeln, den sie haben sollten und könnten."

Ein mageres, überschriftartiges Referat, ein spöttisches Urteil — wie immer ohne das kleinste Citat und ohne den geringsten Versuch eines Beweises — das ist alles, was Herr Dr. Boodstein über den wichtigen Aufsatz zu sagen hat. Für mich entsteht nun lediglich die Frage, ob dieser Aufsatz in seiner Form irgend etwas enthält, was die Vertreter der verschiedenen Parteien verletzen könnte, und was dann den Hrn. Rec. gereizt hätte, sein urteilendes Referat in eine spöttische Form zu kleiden.

Wäre dem so, müßte dann der Aufsatz nicht gerade in den centralen Kreisen des politischen Lebens, in den Kreisen der Landtags-Abgeordneten die widerwilligste Aufnahme gefunden haben? Ich will den Hrn. Dr. Boodstein

zum Vergleich an etwas Ähnliches erinnern, was wir gemeinsam erlebt haben. Der Herr Minister v. Puttkamer beleuchtete am 11. Febr. 1880 in seiner Weise die preuß. Lehrer und zwar von dem Gesichtspunkte aus, daß sie allzumal Sünder seien und vor dem Forum des Ministers des Ruhmes ermangeln, den sie haben sollten und könnten. Bei der Gelegenheit wird nun Herr Dr. Boodstein gewiß die Beobachtung gemacht haben, daß die ministerielle Rede, dieweil sie „den gesamten Lehrerstand in bedenklicher Weise gereizt,“ gerade in dem Lehrerkreise die widerwilligste Aufnahme fand. — Eine andere Beobachtung liegt Hrn. Dr. Boodstein noch näher. Er hat jüngst in seiner Weise die Dörpfeldsche Schrift beleuchtet und zwar von dem Gesichtspunkte aus, daß ihr Verfasser und die ihm zustimmenden Lehrer allzumal Sünder seien und vor seinem Recensenten-Forum jedes Ruhmes ermangeln. Er wird erfahren haben und wohl noch weiter erfahren, daß seine Beleuchtung in unsern Kreisen die widerwilligste Aufnahme gefunden hat, — eine so widerwillige, daß es den Lehrern unbegreiflich bleibt, wie Herr Kehr, der Herausgeber der „Pädag. Blätter“, ein solches Schriftstück veröffentlichen konnte. — Nun frage ich: hat Dörpfelds Beleuchtung der politischen Parteien in denjenigen Kreisen, die davon zunächst und zumeist getroffen wurden, ebenfalls eine so ungünstige, so widerwillige Aufnahme gefunden? Wenn nicht, dann folgere ich daraus, daß dieser Aufsatz in seiner Form nichts enthält, was dort verletzen konnte und was dann Hrn. Dr. Boodstein zu seinem spöttelnden Tone Anlaß gegeben haben könnte. Es liegen mehrere Urteile von Landtagsmitgliedern vor. Ein Verein schickte seiner Zeit die „Leidensgeschichte“ drei angesehenen Abgeordneten aus verschiedenen Fraktionen zu. Diese haben Hrn. Dr. Boodsteins Entdeckung **nicht** gemacht. Sie schreiben in ihren ausführlichen Antworten u. a., wie folgt:

1. So lange wir keine allgemeine gesetzliche Regelung der Schulverhältnisse haben, so lange mit jedem Ministerwechsel andere Grundsätze zur Geltung kommen können, so lange stehen die Entwicklung der Schule und die Verhältnisse der Lehrer auf schwankender Grundlage. Auf Mühler folgte Falk, auf Falk Puttkamer und Goßler. Jede politische Strömung in den oberen Regionen stößt das Bestehende um, macht die Schule zu einem Gegenstande des Experimentierens und zu einem Versuchsfelde für die politischen Parteien. Der in der wechselnden Verwaltung herrschende politische und religiöse Geist zwingt sich der Schule auf. Der Volksschullehrer wird heute nach der einen, morgen nach der andern Seite getrieben, und da wundert man sich noch, daß ein unruhiges, unbehagliches Gefühl den Lehrer ergreift! Ich meine, **jede** Partei hätte ein Interesse daran, an Stelle dieser schwankenden Verhältnisse feste Normen zu setzen und die Schule denjenigen zu überlassen, denen sie von Gott und Rechts wegen gehört. — Ich werde die Schrift des Hrn. Rektor Dörpfeld zunächst in Abgeordnetenkreisen gerne empfehlen.“

2. „Die augenblickliche politische Lage ist im höchsten Grade für Reform und Schulverwaltung ungünstig. Die Übelstände, welche der Herr Verfasser in dem **Anhange** seiner Schrift rügt, werden leider! voraussichtlich jetzt stärker hervortreten, wie jemals, da die Mittelparteien in bedauerlichster Weise geschwächt worden sind. Sollte unser politisches

Leben fortan sich in Extremen bewegen, so würde auch die Volksschule dadurch schwer geschädigt werden."

3. „Ich würdige die hohen Vorzüge der Schrift, das mannhafte Auftreten für die gute Sache, die energische Verteidigung der schwer gekränkten Rechte des Lehrerstandes. — Die Verbreitung des Buches werde ich mir in den mir nahestehenden Abgeordnetenkreisen gerne angelegen sein lassen."

Nach den vorstehenden Äußerungen ist nicht zu bezweifeln, daß diese Abgeordneten wie alle andern Glieder ihrer Fraktionen das sachlich nichtssagende, spöttelnde Urteil Dr. Boodsteins über den Anhangs-Aufsatz ebenso unwürdig finden werden, wie wir Lehrer.

Thun wir jetzt das Gegenteil der Boodsteinschen Recensierweise, die gewöhnlich um die Sache selbst herumgeht oder sie gar noch verdunkelt und entstellt: gehen wir auf die Sache ein. Sein Verhalten zum Anhangs-Aufsatze und seine Stellung zu der darin behandelten Frage werden sich uns dann in neuer Beleuchtung zu erkennen geben.

Zunächst müssen wir jener besonderen ironischen Wendung im Boodsteinschen Spottreferate gedenken, daß in der Dörpfeldschen Abhandlung die politischen Parteien vom „Forum der Volksschullehrer" aus beurteilt seien.

Im ersten, principiellen Teile jenes Aufsatzes werden die politischen Parteien ausschließlich von ihrem eigenen, vom rein politischen Standpunkte aus beleuchtet. (Um dieser seiner politischen Natur willen ist ja der Aufsatz eben in den Anhang verwiesen.) Nachdem nun in diesem ersten Teile vier bestimmte Fehler in der Stellung resp. im Verhalten der beiden Parteien nachgewiesen sind, wird dann im zweiten Teile gezeigt, wie sich die Folgen dieser Fehler auf dem Schulgebiete bemerkbar machen. In ähnlicher Weise hätte hier auch näher gezeigt werden können — was im principiellen Teile bloß kurz angedeutet war — wie die unvermeidlichen Folgewirkungen jener Parteifehler sich auf dem wirtschaftlichen Gebiete bemerkbar machen oder auf dem socialen oder auf dem administrativen oder auf dem kirchlichen oder in der Rechtspflege u. s. w. — kurz, auf allen Gebieten, welche von dem Wellenschlage des politischen Parteiwesens berührt werden. Der zweite Teil, welcher nun aus diesen Gebieten beispielsweise das Volksschulwesen heraushebt, ist somit nichts anderes als eine zugegebene Illustration, ein praktischer Beleg zu der im ersten Teile gelieferten Kritik, die, wie gesagt, ausschließlich vom politischen Standpunkte aus geschieht, — die sich dabei auch streng objektiv an das eigene Programm jeder Partei hält, mithin jedem Teile durchaus gerecht zu werden sich bestrebt. Und nun der Herr Recensent? Hat er den Aufsatz wirklich gelesen, so muß er wissen, daß es sich so verhält, wie vorhin angegeben ist. Nichts desto weniger behauptet er, die politischen Parteien seien vom Standpunkte der Volksschule, d. i. von einem einseitigen, unzulänglichen Standpunkte her beleuchtet, oder wie er, um die Entstellung noch fühlbarer zu machen, sich ausdrückt: vom „Forum der Volks-

schullehrer" aus. — So hat denn Herr Dr. Boodstein wieder die Unwahrheit gesagt, — ungerechnet den beigemischten Spott.

Treten wir jetzt an den Inhalt der Abhandlung heran.

In seinen langjährigen Bemühungen, die auf dem Volksschulwesen lastenden Mißstände samt ihren wahren Ursachen kenntlich zu machen und zugleich seine Standesgenossen wie die Schulinteressenten zur näheren Prüfung der von ihm vorgeschlagenen Reformmaßnahmen einzuladen, war Hrn. Dörpfeld unter den verschiedenen Hemmnissen eins aufgestoßen, welches besonders schlimm zu sein schien. Doch hören wir ihn selbst. Er sagt S. 267:

„Den bezeichneten Reformen steht viel im Wege, viel mehr, als die meisten Lehrer bisher gemerkt zu haben scheinen. Und diese Hindernisse sind stark, — schon die einzelnen für sich, noch mehr aber dadurch, daß ihre Wurzeln arg ineinander verschlungen sind. Trotz alledem würde es in meinen Augen ungerechtfertigt und somit auch unrecht sein, um deswillen den Mut sinken zu lassen, wenn — nicht ein Hemmnis darunter wäre, welches die übrigen beherrscht und selber für alle Angriffsmittel menschlicher Kunst unerreichbar zu sein scheint. Dieses Hindernis liegt in den beiden traditionellen politischen Parteianschauungen, welche das sociale Denken überhaupt wie speciell das über die Schulverfassungsfrage in Fesseln halten, — oder genauer gesagt: in den unreinen, falschen Gegensätzen beider Parteien, welche von Generation zu Generation „wie eine ewige Krankheit sich fortschleppen." Man verstehe das nicht so, als ob ich meinte, eine gewisse Durchschnitts- oder Justemilieu-Ansicht, zusammengesetzt aus ein bißchen Liberalismus und ein bißchen Konservatismus, sei das richtige. Das ist eben nach der alten Parteischablone gedacht und geredet. Die social-politische Wahrheit, welche jene falschen Parteigegensätze überwunden hat, will ganz anders gegriffen und begriffen sein — wovon später (im Anhange) näher zu reden sein wird."

„Doch ich habe das schlimme Hindernis noch nicht genau genug bezeichnet. Für die Volksschulangelegenheiten liegt dasselbe nicht so sehr in den Parteien draußen, als vielmehr darin, daß im Lehrerstande selbst das Denken zu sehr in die alten Parteiansichten eingebannt ist.*) Wäre es anders, so würde man hinsichtlich der Schulreformen doch nicht zu verzagen brauchen. Denn die Mißstände, welche die Volksschule und ihren Lehrerstand drücken, sind so sinnenfällig und zugleich so bösartiger Natur, daß es bei vereinter Bemühung nicht schwer fallen würde, den politischen Parteien über ihre Verschuldungen in der Schulverfassungsfrage die Gewissensaugen zu öffnen.

*) Wenn Herr Dr. Boodstein wollte, so hätte er hier Gelegenheit gehabt zu sehen, daß der Hauptvorwurf sich gerade gegen den Lehrerstand wendet, — daß somit sein Ausspruch: „Dörpfelds Buch teile nach allen Seiten Hiebe aus, nur nicht nach der der Lehrer," unwahr ist.

Und darum handelt es sich ja zunächst. — — Vorab kommt daher alles darauf an, ob sich im Lehrerstande eine Majorität herausbilden kann, welche sich vom Parteibanne so weit frei gemacht hat, um in der Schulverfassungsfrage lediglich die pädagogischen Gesichtspunkte ins Auge zu fassen.“ —

Im Anschluß an diese Bemerkung folgt nun der Anhangsaufsatz: „Die politischen Parteien und die Volksschule.“

Herr Dörpfeld weist dort unter streng sachlicher Begründung im I. (principiellen) Teile vier krankhafte Züge im Wesen und Verhalten der bisherigen politischen Parteien auf. Sie geben sich zu erkennen:

1. in der Einseitigkeit der Gegensätze ihrer Parteilosungen;
2. in ihrer Stellung zu den religiös-ethischen Institutionen;
3. in der jeweiligen praktischen Verleugnung ihrer eigenen besseren Maximen;
4. in der Art und Weise des Parteikampfes.

Daran schließt sich dann im II. (angewandten) Teile der Nachweis der verschiedenen nachteiligen Einflüsse dieses politischen Parteiwesens auf die Volksschule:

1. Der Lehrerstand wird zu sehr in die Politik und die politische Agitation hineingezogen;
2. durch die bezeichneten Fehler der beiden Parteien gerät der Lehrerstand in eine peinliche Gewissensklemme;
3. die Pädagogik wird verunreinigt, unfrei und darum auch diskreditiert;
4. das pädagogische Verdienst wird entwertet, das Strebertum begünstigt;
5. die Fraktionspolitik befördert ein übermäßiges Centralisieren und damit die Vielregiererei, die Uniformierung und das administrative Schreibwerk;
6. die Schularbeit, welche durch und durch geistiger Art ist, wird zu wenig ihrer Natur gemäß behandelt;
7. das fortwährende Hin- und Herzerren an der Schule läßt dieselbe nicht zu einer wachstümlich-ruhigen Entwickelung gelangen.

Ich frage: ist es nicht kläglich, wenn Herr Dr. Boodstein einer so wichtigen, inhaltreichen und so würdig ausgeführten Arbeit gegenüber nichts anderes zu sagen weiß, als: allhier wird gezeigt, daß die politischen Parteien allzumal Sünder sind und vor dem Forum der Volksschullehrer nicht bestehen —? Doch das fade Urteil dieses privilegierten Kehrschen Recensenten zwingt mich, noch etwas tiefer auf die Sache einzugehen.

Tausende Leser, namentlich auch viele Nicht-Lehrer, haben gerade diesen Aufsatz besonders dankbar begrüßt, weil derselbe in ein arg verwirrtes Gebiet

eine Reihe lichtvoller Gedanken hineinleuchten läßt. Selbst ein Dr. Burk, dem die „Leidensgeschichte“ äußerst unsympathisch ist, kann nicht umhin, in seiner Recension diesem politischen Aufsatze ein anerkennendes Zeugnis auszustellen. Noch allerjüngst bekennt ein nicht dem Volksschullehrerstande angehörender Schulmann (in einem süddeutschen Schulblatte): er habe den Anhangsaufsatz bereits dreimal gelesen. Während nun, wie ich weiß, nicht wenige Leser der Ansicht sind: wenn Herr Dörpfeld in seinem ganzen Leben nichts weiter geschrieben hätte, als diese politische Abhandlung, so würde er schon allein dadurch den warmen Dank der Staatsregierung, des Lehrerstandes und nicht am wenigsten der politischen Parteien selbst verdient haben; — und während alle übrigen Stimmen in pädagogischen, politischen und kirchlichen Blättern, selbst die gegnerischen, entweder diesen Aufsatz ausdrücklich anerkennend hervorheben, oder wenigstens nichts daran tadeln: findet dagegen dieser einzige Herr Dr. Boodstein dessen Inhalt so unwertig, daß er glaubt, sein Urteil darüber in einem einzigen spöttischen und dazu entstellenden Referiersatze abmachen zu müssen.

Daß ein so einzigartig schwacher Kopf, der nicht einmal imstande ist, die Gedanken anderer, wie deutlich sie ausgedrückt sein mögen, richtig aufzufassen und unentstellt wiederzugeben, niemals den Antrieb gefühlt hat, selber sich mit dem schwierigen Probleme dieses Aufsatzes zu beschäftigen, — geschweige, daß er die zu einer solchen Untersuchung erforderliche Studien- und Denkarbeit sollte taxieren können: das läßt sich ja ganz gut verstehen; davon brauchen wir also nicht weiter zu reden. Allein mehreres andere will mir trotz alles Besinnens doch nicht verständlich werden.

Sollte denn — um zunächst von politisch-patriotischen Dingen zu reden — sollte denn Herrn Dr. Boodstein niemals etwas davon spürbar geworden sein, wie seit mehr als einem halben Jahrhundert der politische Parteigegensatz von sogenannt „konservativ“ und sogenannt „liberal“ wie eine Krankheit auf unserm öffentlichen Leben lastet und in alle gesellschaftlichen Verhältnisse (Gemeindeleben, Volkswirtschaft, sociale Zustände, Kirchenwesen, Jugenderziehung, Tagespresse, Kunst, Wissenschaft u. s. w.) störend, schwächend, ja nicht selten vergiftend einwirkt? — Sollte ihm z. B. niemals bemerklich geworden sein, wie in unserm an wirtschaftlichen Naturgütern und Erwerbsgelegenheiten (z. B. Welthandel) verhältnismäßig ungünstig ausgestatteten Deutschland schon seit langem eine größere staatliche Pflege der Volkswirtschaft und darum eine gründliche Reform der Wirtschaftspolitik erforderlich war, wenn das deutsche Volk aus seiner seit dem 30jährigen Kriege erduldeten Verarmung heraus- und zu dem seinem Bildungsstande einigermaßen entsprechenden Wohlstande kommen soll, — und wie nun die darauf gerichteten Bestrebungen der Staatsregierung (z. B. Schutz der nationalen Arbeit, Kolonialpolitik u. s. w.) nicht am wenigsten gerade durch doktrinäre politische Parteimeinungen gehemmt worden sind? — Sollte er auch

niemals etwas davon gehört haben, daß einer der ertragfähigsten öffentlichen Arbeitszweige — ich meine das Volksschulwesen — bisher nicht so eingerichtet und ausgestattet werden konnte, wie die Interessenten und der Staat es wünschen müssen, weil den meisten Einzelgemeinden wie dem Staate die dazu erforderlichen Mittel fehlen, und daß diese Mittel auch nur mit Hülfe einer verbesserten Steuergesetzgebung beschafft werden können, — wie es aber vornehmlich wieder der politische Parteigeist ist, welcher diese Reform der Steuergesetze bisher aufgehalten hat? — Sollte ihm auch davon nichts zu Ohren gekommen sein, wie wenig ernstlich sich beide Parteien von jeher um die sociale Frage des abhängigen Handarbeiterstandes bekümmert haben, — und wie erst dieser Stand bis aufs äußerste unterwühlt sein und das teuerste Menschenleben unserer Nation erst zweimal in die größte Gefahr geraten mußte, bevor es in dieser Frage zu einem abwehrenden und fürsorgenden Handeln kam, — und wie auch selbst jetzt noch alle dahin zielenden legislatorischen Reformen vornehmlich mit politischen Parteidogmen zu kämpfen haben? — Sollte er auch nie etwas davon gehört haben, wie schmerzlich einer der größten Männer der vaterländischen Geschichte, der Begründer der langersehnten deutschen Reichseinheit, darüber klagt, daß er vom Beginne seiner Amtsführung an bis heute am schlimmsten durch festgefahrene oder verbitterte politische Parteiansichten gehemmt, gekränkt und ermüdet worden sei? — Und, noch eins, sollte der Herr Recensent auch nicht einmal davon etwas wissen, wie der alte, verrottete Parteigegensatz von „konservativ" und „liberal" auch die überaus jammerhafte Folge gehabt hat, daß in den gesetzgebenden Organismus Preußens und Deutschlands sich eine fremde Macht als zerspaltender Keil einzuschieben vermochte, wonach nun schon seit mehreren Jahren in Preußen wie im deutschen Reiche kein großes und kein kleines Gesetz, mithin auch kein Schulgesetz, zustande kommen kann ohne Genehmigung — — des **Vatikans?**

Daß Herr Dr. Boodstein von allen diesen betrübten Dingen nichts, gar nichts gemerkt oder gehört haben sollte, ist offenbar schwer verständlich. Und doch muß es wohl so sein. Denn wie wäre es sonst erklärlich, daß eine wissenschaftliche Abhandlung, die mit allem Ernst des Denkens und der patriotischen Sorge den tieferen Ursachen jener traurigen Erscheinungen nachforscht, in seinem Kopfe und Herzen auch nicht einmal einen einzigen ernsten Gedanken wachzurufen vermag, ja sogar sich gefallen lassen muß, den deutschen Seminarlehrern in spöttischer und obendrein entstellender Weise angesagt zu werden?

Dr. Boodsteins apathische und antipathische Stellung zu diesem Aufsatze tritt aber vollends in helle Beleuchtung, wenn man daran denkt, daß er ein technischer Schulbeamter ist. Es wäre ja immerhin möglich, daß ein eifriger Politiker der einen oder andern Partei, der beruflich nichts mit dem Schulwesen zu thun hat, bei der Lektüre des ersten Teiles sich hier und da etwas unsanft berührt

gefühlt hätte; allein nach den bisherigen Erfahrungen zu schließen, darf man nicht bezweifeln, daß selbst ein solcher, wenn er auch den zweiten, der Schulgeschichte gewidmeten Teil gelesen, unumwunden gestehen wird: es ist leider wahr, Schule und Lehrerstand haben unter dem politischen Parteikampfe in mehrfacher Beziehung schwer leiden müssen. Wie vorhin schon mitgeteilt, liegen auch bestimmte Zeugnisse in diesem Sinne vor — wenn auch bis jetzt nur von Abgeordneten der liberalen Partei.*) — Und nun Herr Dr. Boodstein, der ehemalige Seminardirektor und jetzige Elberfelder Stadtschulinspektor? Mag er immerhin so sehr in eine einseitige politische Parteiansicht hineingeraten sein, daß er für Dörpfelds Kritik dieser Einseitigkeit (auf dem politischen, wirtschaftlichen u. s. w. Gebiete) nicht mehr zugänglich ist; aber man sollte denken, er werde dann doch als Schulmann sich die Übel zu Herzen gehen lassen, welche Schule und Lehrerstand unter dem politischen Parteikampfe haben erdulden müssen. Aber nein; auch die zahlreichen Mißstände siebenfacher Art, welche der Anhangsaufsatz als Folgewirkungen des traditionellen Parteiwesens nachweist und die als notorische Thatsachen jedem vor Augen stehen, sind nicht imstande, bei diesem Schulbeamten auch nur einen einzigen ernsten Gedanken zu wecken. Wie dort die schlimmen Folgen auf dem wirtschaftlichen, socialen und nationalen Gebiete, die von so vielen Volksklassen und bis zu den höchsten Stellen hinauf schmerzlich gefühlt werden, ihn kalt lassen, so hier die auf dem Schulgebiete. Aber sie lassen ihn nicht bloß kalt; nein, er fühlt sich der diesen Mißständen gewidmeten ernsten Betrachtung Dörpfelds gegenüber nur zu einer wohlfeilen Spöttelei aufgelegt.

Doch kehren wir den Blick ab von diesem so überaus kläglichen Akte der kläglichen Tragödie im Kehrschen Seminarlehrerblatte.**)

*) Ob es den Konservativen schwerer fällt, der Wahrheit die Ehre zu geben, weiß ich nicht. In Ermangelung eines direkten öffentlichen Zeugnisses von dieser Seite, kann vielleicht das Urteil des Herrn Kons.-R. Dr. Burk dafür gelten. Dr. Burk steht ohne Zweifel der konservativen Partei näher als der liberalen; er sagt aber mit anerkennenswerter Offenheit: „Es freut uns, mit dem, was Herr Dörpfeld im Anhang über die politischen Parteien und die Volksschule sagt, uns in Übereinstimmung zu finden.“

**) Eines geschichtlichen Gegensatzes zu Herrn Boodsteins Verhalten möchte ich an dieser Stelle gedenken.

Ein gelehrter Schriftsteller — auf Namen kommt es hier nicht an — ging an die Aufgabe, die Schriften und das Leben eines gewissen bedeutenden Mannes zu zeichnen. Er war entschlossen, sich nach den Regeln „historischer Objektivität“ durchaus über seinen Gegenstand zu halten; auch entschlossen, den Maßstab richtender Kritik ungescheut und rücksichtslos zur Anwendung zu bringen. Aber, je weiter der kritisch angelegte Gelehrte in seiner Arbeit fortschritt; je mehr er den Mann, mit dem er es zu thun hatte, in der Wahrheit seines Wesens und Strebens erkannte: je weniger fühlte er sich imstande, seinen Vorsatz auszuführen. Statt daß er sich über ihn zum Richter setzte, wandte es sich: jene Mannesgestalt richtet in jedem Stück den Recensenten selber. Die kritischen

Dritte Gruppe.

Noch zwei Aussprüche des Hrn. Recensenten — dann sei für diesmal der Schluß gemacht. Der eine geht direkt den Lehrerstand an und zwar den ganzen, der andere gilt dem Dörpfeldschen Buche. Wie man sich im Verfolg überzeugen wird, haben beide gerechten Anspruch darauf, an dieser Stelle nicht übergangen zu werden.

Erster Ausspruch.

Ich will den betreffenden Ausspruch nicht im Voraus citieren, weil es bloß ein kurzen Satzteil ist, der ohne das Satzganze doch nicht völlig verständlich sein würde. Da die Recension den Lesern vollständig vorliegt, so werden sie denselben, wo er laut werden muß, leicht zu finden wissen. Der übrige Inhalt des Satzes, in welchem der gemeinte Ausdruck vorkommt, interessiert uns jetzt nicht.

Da Herr Dr. Boodstein die berühmte Schulrede des Ministers v. Puttkamer jetzt so scharf censiert, so wird man annehmen müssen, daß er dieselbe auch aufmerksam gelesen habe. Hat er das nun wirklich gethan, so kann ihm als einem ehemaligen Lehrer der Pädagogik nicht entgangen sein, daß die verletzendste, die kränkendste Äußerung des Ministers die war, wo er auf die Wissenschaft des Schulamtes, wie die Volksschullehrer sie lernen, in höhnischem Sinne den Ausdruck „eleusinische Geheimnisse“ anwandte. Daß dieser Spottausdruck der allerverletzendste sein mußte, liegt auf der Hand. Alle übrigen kritischen Auslassungen des Redners bezogen sich direkt nur auf einen Bruchteil der Lehrerschaft und der Lehrerpresse. Jenes Hohnwort aber galt dem, was der Lehrerstand als Stand sein Eigen, sein einziges und teuerstes Eigen nennt, — es galt seinem beruflichen, seinem pädagogischen Wissen und Können. Es traf somit die Lehrer insgesamt und traf gerade diejenigen am härtesten, welche sich bemüht hatten, ihre Berufsaufgabe theoretisch und praktisch mit Ernst, tief und gründlich zu erfassen.

Besinnen wir uns, was alles in diesem Spotte des Schulministers liegt, — ich meine nicht im Bewußtsein des Redners, sondern insofern, als ein solcher Spott an dieser Stelle überhaupt möglich war.

Werkzeuge sanken ihm in tiefer Beschämung aus den Händen. Nur das eine wurde ihm noch klar, daß ihm, statt diesen Mann zur kritischen Behandlung vorzunehmen, nur obliege und gezieme, ihn wahrhaft verstehen zu lernen. —

Sollte nicht auch Herr Dr. Boodstein, als er sich anschickte, ein kritisches Urteil über die so bedeutsame Schrift des Herrn Dörpfeld zu fällen, Gelegenheit gehabt haben, Erfahrungen zu sammeln, wie obiger Kritiker sie gemacht? Boodsteins Kritik zeugt von vielem, aber leider davon nicht, daß Dörpfelds Schrift den Kreisschulinspektor von Elberfeld auch nur in einem Stücke gerichtet habe; auch davon nicht, daß Herr Boodstein es für „geziemend“ gehalten, seinen Gegner erst „wahrhaft verstehen“ zu lernen.

Vorab liegt darin das ganze Gewicht der Thatsache, daß die Pädagogik, weil sie auf den Universitäten keine selbständigen Lehrstühle besitzt, in den Augen aller akademisch Gebildeten nicht eine Wissenschaft, sondern eine bloße Handwerkstheorie ist, — was ja die bayerische Akademie der Wissenschaften bekanntlich auch vor der ganzen Nation gleichsam amtlich ausgesprochen hat (Vgl. Leidensgesch. S. 72).

Ferner liegt darin das Gewicht der zweiten Thatsache, daß selbst die akademisch gebildeten Schulmänner durchweg die Pädagogik bloß für eine leicht zu erlernende Handwerkstheorie ansehen, da aus diesen Kreisen noch niemals eine kollektive Petition an die Staatsregierung oder an den Landtag hervorgegangen ist, welche darauf gedrungen hätte, daß die Pädagogik auf den Universitäten als eine wirkliche Wissenschaft gelehrt werden müsse. Um sich etwas näher zu bringen, was diese neue Thatsache für die Herabdrückung des Schulamtes leistet, braucht man nur daran zu denken, daß jene geringschätzige Ansicht von der Pädagogik, welche sonst auf die Kreise der akademisch Gebildeten beschränkt bleiben würde, durch die Lehrer der höhern Schulen auch in den mittleren Ständen Gemeingut geworden ist.

Zum dritten liegt in jenem Spottworte speciell für das Volksschulamt noch das Gewicht einer Folgerung, welche aus den genannten beiden Thatsachen sich ergiebt: denn wenn selbst bei den akademisch gebildeten Schulmännern die Pädagogik nichts anderes als eine Handwerkstheorie ist, wie viel mehr muß sie dies bei den bloß seminaristisch gebildeten Volksschullehrern sein. Was diese Folgerung praktisch zu bedeuten hat, fällt sofort in die Augen, wenn man sich darauf besinnt, daß die Gesetzgebung des Volksschulwesens eben von den höhern und mittlern Ständen abhängt.

Zum vierten endlich liegt in dem ministeriellen Spotte das Gesamtgewicht jener langen Reihe von Thatsachen, welche die geringschätzige Ansicht vom beruflichen Wissen und Können der Volksschularbeiter jedermann, auch den untersten Volksklassen, gleichsam vor die Augen malen. Dahin gehört z. B. die Versagung des Vertretungsrechts im Schulvorstande, die Versagung der vollen Amtswürde, die Versagung des Avancementsanspruchs auf die untersten technischen Aufsichtsposten; ferner die möglichste Steigerung der Aufsicht, indem zu den Revisionen der drei ordnungsmäßigen Instanzen auch noch der Revisionsbesuch des Seminardirektors tritt, was in keinem andern Dienstzweige eine Analogon hat; — ungerechnet, was die finanziellen Verhältnisse (Gehalt, Pension 2c.), wie sie vor dem Ministerium Falk beschaffen waren und zum Teil noch jetzt beschaffen sind, in dieser Beziehung anschaulich machen.

Der Minister hatte es verstanden, die geringschätzige Meinung von dem pädagogischen Wissen und Können des Volksschullehrerstandes, wie sie in allen jenen Thatsachen sich abspiegelt, in einen einzigen Ausdruck zu konzentrieren, und dazu in einen solchen, welcher der tiefen Kränkung, die schon im

konzentrierten Inhalte liegt, auch noch die Bitterkeit des Spottes beifügte. Wäre es denkbar, daß die Berufsbildung irgend einer andern Beamtenklasse (der Offiziere, Geistlichen, Juristen u. s. w.) jemals vor dem ganzen Lande in solcher Weise heruntergesetzt und verspottet werden würde? Gewiß nicht, nicht einmal in erregter Kontroverse von gereizten Privatkritikern. Hier aber, bei den Volksschullehrern, geschah es von ihrem eigenen obersten Chef und Vertreter.

Ohne Zweifel hat der Redner die Erniedrigung und Kränkung, welche für die Lehrer in seinem Spotte lag, nicht in ihrem ganzen Umfange gekannt. Wie hätte er das auch wissen können, da bei der hergebrachten Mißachtung der Pädagogik auf den Universitäten und in den höhern Schulen schwerlich ein akademisch gebildeter Mann jemals aus sich selbst auf den Gedanken kommen wird, daß der Volksschullehrerstand ohne seine Verschulden schwer darunter zu leiden habe, namentlich auch deshalb, weil bei einem durch Anhäufung entstandenem Drucke der unterste am meisten auszuhalten hat? An diesem Punkte zeigt sich daher wieder der sichere Takt des Verfassers der „Leidensgeschichte", indem er es mit Fleiß vermied, jenen Spottausdruck der ministeriellen Rede direkt und gesondert zu besprechen. Denn wenn er das doch gethan, wenn er die ganze Summe der Erniedrigung, welche für uns in jenem Ausspruche lag, dargestellt hätte, so würden die Nicht-Lehrer unter seinen Lesern es für eine Übertreibung gehalten haben, in einem einzigen Ausdrucke so vielerlei Kränkung suchen zu wollen, und überdies würde dem Minister Unrecht geschehen sein. Die Sache, um die es sich handelt, wird aber an einer andern, geeigneteren Stelle des Buches im voraus desto eindringlicher beleuchtet — in den bekannten trefflichen Erörterungen der Thesen 4 bis 6 — so daß also jeder Leser hinterher von selbst weist, was er sich bei dem ministeriellen Ausspruche zu denken hat.

Wenden wir uns jetzt zu Herrn Dr. Boodstein.

Wenn die Lehrer eine gerechte Würdigung ihrer Berufsqualifikation und damit auch ein sympathetisches Gefühl für ihre Standesehre wünschen, so müssen sie ein solches Verständnis bekanntlich vor allem bei den Seminarlehrern voraussetzen, da es gerade deren Aufgabe ist, den Lehrerstand für seine Berufsarbeit theoretisch und praktisch auszurüsten, und somit jede ungerechte abschätzige Taxierung seiner pädagogischen Bildung zugleich eine Verunehrung der betreffenden Seminararbeit einschließen würde. Könnte der Lehrerstand auch selbst bei den Seminarlehrern nicht auf ein Mitgefühl für diese seine Standesehre hoffen, so hätte er in dieser Beziehung überhaupt nichts in der Welt zu hoffen. In Herrn Dr. Boodstein haben wir einen Mann, der früher längere Zeit in der Seminararbeit gestanden hat. Sehen wir nun zu, wie dieser Seminarlehrer die Standesehre der Volksschullehrer, unter denen sich auch seine ehemaligen Schüler befinden, verständnisvoll mitfühlt und vertritt. Er hat die ministerielle Rede gelesen; er weiß und bezeugt, daß darin „herbe Urteile" vorkommen. Er wird

also auch wissen, daß unter allen jenen herben Ausdrücken für die Lehrer der allerkränkendste der war, wo ihr technisches Berufswissen dem Spotte preisgegeben wurde; und sollte ihm dies aus eigenem Empfinden vielleicht nicht deutlich merkbar geworden sein, so wird er es doch aus der „Leidensgeschichte" erfahren haben. Nichts desto weniger fühlt Herr Dr. Boodstein sich gedrungen, jenen herbsten ministeriellen Ausdruck nunmehr seinerseits den Lehrern nochmals unter die Nase zu reiben, wie die Leser in der Recension gefunden haben werden. Und warum? Bei welcher Gelegenheit? Ohne allen sachlichen Anlaß, — nämlich da, wo es sich bloß darum handelt, dem Schulvorstande auch in „gewissen" technischen Fragen ein Votum zu vindizieren, was Herr Dörpfeld bekanntlich schon vor ihm gethan hatte und dazu viel deutlicher und bestimmter. Der Herr Recensent brauchte also nur zu sagen, daß er hierin mit Herrn Dörpfeld einverstanden sei, falls er dem Schulvorstande wirklich so viele Rechte einräumen wollte, wie dieser. Freilich wollte Herr Dr. Boodstein das nicht, denn sonst würde er die von ihm gemeinten Rechte deutlich namhaft gemacht haben; dagegen fühlte er das Bedürfnis, sich Herrn Dörpfeld gegenüber als Verfechter der Schulvorstandsrechte aufzuspielen. Dieweil sich das aber auf ehrlichem Wege nicht machen ließ, so verfiel er darauf, die technisch-pädagogische Einsicht der Nicht-Lehrer herauszustreichen, was ja ein unschuldiges Vergnügen ist und nichts kostet. Aber wie thut er das? Dadurch, daß er dabei das pädagogische Wissen der Lehrer heruntersetzt, und dies obendrein so, daß er auch noch den Spott hinzufügt, und dies wiederum so, daß er behufs möglichster Verstärkung desselben das verletzendste Wort der Ministerrede zu Hülfe ruft.

Wie es nun manchmal so geht — durch Schicksalsironie, wenn übergroße Leichtfertigkeit die unlautere Feder führt: in Wahrheit enthält jener Boodsteinsche Satz dennoch kein Kompliment für die Nicht-Lehrer, sondern lediglich ein Pasquill auf die pädagogische Einsicht der ordnungsmäßig vorgebildeten Lehrer, incl. der eigenen Schüler des Recensenten. Leider müssen die Lehrer noch mehr herauslesen und empfinden: das Ministerwort im Munde des Herrn Dr. Boodstein, des ehemaligen Seminardirektors, hat für unsere Standesehre offenbar den vollen Wert eines brutalen Fußtrittes.

Wenn ein Franzose, Russe u. s. w. unsere deutsche Nationalehre verspottet, so rechnen wir ihm das nicht hoch an, da nicht von ihm gefordert werden kann, daß er unsere nationale Eigenart so kenne und ansehe, wie wir sie kennen und ansehen. Wäre es aber ein Deutscher, der solchen Spott ausspräche, nämlich vor Fremden und zu ihrer Belustigung, dann hört bekanntlich der Spaß auf. Und thäte es gar ein Beamter der deutschen Diplomatie, also einer, der den Beruf hat, im Auslande die Interessen und die Ehre seiner Nation zu vertreten: dann würde er wissen, daß seine Mission von Stund an zu Ende wäre und er sich unter seinen Landsleuten nicht mehr sehen lassen dürfte. Bekanntlich hat der

Reichskanzler unlängst einem seiner diplomatischen Vertreter schon deshalb den Laufpaß gegeben, weil derselbe einer von den Franzosen gefeierten Sängerin bei festlicher Gelegenheit allzu enthusiastische Komplimente gesagt hatte. So wird im Staatsdienste die sociale Ethik verstanden und gehandhabt, wenn es sich um ein Vergreifen an der nationalen Ehre handelt. Gerade so würde sie verstanden werden, wenn es sich zutrüge, daß die Ehre eines historisch eingeordneten Standes (z. B. der Offiziere, Geistlichen, Juristen u. s. w.) von einem berufenen Vertreter desselben öffentlich angetastet oder bloßgestellt werden sollte, — was sich aber meines Wissens niemals zugetragen hat. Der Volksschullehrerstand, weil er so spät auf die Welt gekommen ist, macht freilich eine Ausnahme: in Anwendung auf ihn scheint die sociale Ethik des Staatsdienstes noch nicht durchgearbeitet zu sein; denn hier kann es geschehen, daß der Angreifer seiner Standesehre — selbst wenn er ein ehemaliger Seminardirektor wäre — anstatt eine amtliche Rektifikation zu befürchten, vielmehr hofft, für seine Unthat belobt und belohnt zu werden.

Zweiter Ausspruch.

Hr. Dr. Boodstein schließt seine denkwürdige Recension:

„So viel steht für mich fest, daß das Dörpfeldsche Buch — so große Zustimmung es auch in Lehrerkreisen gefunden haben mag —,
sowohl durch die Art seiner Beweisführung,
wie durch den Inhalt von vielen seiner Vorschläge, —
durch die tendenziöse Beleuchtung einzelner Vorkommnisse,
durch die Ausschließlichkeit und Maßlosigkeit seiner Ansprüche
und durch die Schürung der Unzufriedenheit in den Lehrerkreisen
sehr bittere Früchte für die Volksschule und deren Lehrerstand zu zeitigen, dürfte geeignet sein."

Ich werde mich auf ein paar ganz kurze Bemerkungen beschränken und dann einem andern das Wort abtreten, der eindringlicher zu reden vermag.

Der Hr. Rec. findet die Beweisführung des Dörpfeldschen Buches mangelhaft. Bekanntlich hat er aber keinen einzigen dieser Beweise, welche mangelhaft sein sollen, namhaft gemacht, — geschweige, daß er versucht hätte, das Mangelhafte daran nachzuweisen. Und das nicht bloß: er selber wirft Behauptung auf Behauptung hin, und darunter Behauptungen der maßlosesten Art — ohne jeden Beweisversuch.

Sodann findet der Hr. Rec. „den Inhalt vieler der Dörpfeldschen Vorschläge" nicht nach seinem Geschmacke. Er hat aber von diesen vielen positiven Vorschlägen, welche verkehrt sein sollen, auch nicht einen einzigen seinem

wahren Inhalte nach genannt, — geschweige, daß er versucht hätte, das Verkehrte darin nachzuweisen.

Zum dritten soll das Buch „einzelne Vorkommnisse tendenziös beleuchtet" haben. Hr. Dr. Boodenstein hat aber wieder kein einziges dieser Vorkommnisse bestimmt namhaft gemacht, — geschweige, daß er die richtige Beleuchtung versucht hätte.

Zum Vierten wird dem Buche die „Ausschließlichkeit und Maßlosigkeit seiner Ansprüche" vorgeworfen. Das fehlte auch noch — an den Boodsteinschen Entstellungen und Unwahrheiten. Wo in seinem Artikel von Ansprüchen die Rede ist, welche sich durch „Ausschließlichkeit und Maßlosigkeit" charakterisieren, da sind dieselben, wie die Leser bereits wissen, allesamt lediglich Boodsteinsche Dichtungen, die dann mit Boodsteinscher Wahrhaftigkeit dem Buche untergeschoben werden.

Wie schwer muß es diesen Privilegierten fallen, ihre Vorrechte aufgeben zu sollen, und wie sehr müssen sie sich bereits in die Defensive gedrängt fühlen, wenn einer aus ihrer Reihe zu solchen Mitteln seine Zuflucht nimmt, wie wir sie in den vorstehenden vier Punkten und in dem nachfolgenden fünften vor Augen haben!

Gestützt auf seine maßlosen Entstellungen samt den übrigen unwahren Behauptungen, und gedeckt durch sein Verheimlichen und sein Unterlassen der pflichtschuldigen Beweise, erhebt dann Hr. Boodstein abschließend die Anklage — die natürlich ebenfalls nicht fehlen durfte: Dörpfelds Buch „schüre die Unzufriedenheit in den Lehrerkreisen". Man wird annehmen dürfen, daß ihm diese Denunciation, die er als letzten Trumpf ausspielt, ganz besonders am Herzen gelegen hat. Das hatte auch guten Grund, da sie in der That ausgesucht giftiger Art ist. Denn wenn nun die mitangeklagten Lehrer sich verantworten wollen, so sehen sie sich stark dahin gedrängt, entweder zu sagen: der Lehrerstand sei nicht in dem Maße unzufrieden gestimmt, wie er Ursache dazu habe, — oder aber Dörpfelds Buch zu verleugnen und zu sagen: es wäre nicht so viel Anlaß zur Unzufriedenheit vorhanden, als dort angegeben sei, — oder endlich: ein neues Buch zu schreiben, um noch breiter und umständlicher, als es dort in der „Leidensgeschichte" geschehen ist, zu beweisen, der Lehrerstand habe nur zu viel Grund und Recht, unzufrieden zu sein, — wo dann freilich wieder erst abzuwarten wäre, ob Hr. Dr. Boodstein und Comp. es achtsamer lesen und besser verstehen würden als das erste. Glücklicherweise hats die Schulgeschichte so gefügt, daß ich bei diesem Punkte einem beredteren Munde die Verantwortung überlassen kann, — einem Zeugen, bei dem der Herr Stadtschulinspektor einräumen wird, daß dessen Standort den seinigen in wissenschaftlicher und amtlicher Beziehung sehr beträchtlich überrage.

Zum näheren Verständnis muß ich eine historische Notiz voraufschicken.

Es ist bekanntlich eine alte Erfahrung, daß Männer, welche mit Freimut und Selbstverleugnung für das Wohl der Volksschule und ihrer Lehrer in der Richtung eintreten, wie es Hr. Dörpfeld in der „Leidensgeschichte" gethan hat, darob vor den Schulobern und dem Publikum angeklagt werden: sie schürten die Unzufriedenheit in den Lehrerkreisen. Wie dies jetzt dem Hrn. Dörpfeld begegnet ist, so vor 37 Jahren dem Seminardirektor Zahn in Mörs. Davon möchte ich etwas erzählen. Einmal zum Beleg dafür, daß „das Andenken des Gerechten in Segen fortwirkt." Sodann um zu konstatieren, daß sich damals im Kreise der höhern Schulbeamten ein Mann fand, der mit dem ganzen Gewicht seiner Sachkenntis und seiner hervorragenden Persönlichkeit für den ungerecht Denuncierten in den Riß trat. — Wie die Leser aus der „Leidensgeschichte wissen," veröffentlichte der Seminardirektor Zahn im Jahre 1845 in seiner Schulchronik einen Aufsatz „über die Leitung des Volksschulwesens", worin im wesentlichen dieselbigen Grundsätze ausgesprochen sind, welche jetzt Dörpfelds Buch eingehend erörtert hat. Jener Aufsatz erregte natürlich Aufsehen und in den Kreisen der privilegierten Schulinspektoren nicht geringe Verstimmung. Es waren auch sofort Hände geschäftig, um den Minister Eichhorn in Kenntnis zu setzen, wie der Seminardirektor in Moers die Unzufriedenheit unter den Lehrern schüre. Zahn sandte übrigens auch selbst dem Minister den Aufsatz zu. Derselbe wurde jedoch dort nicht eben freundlich aufgenommen; im Gegenteil, der Verfasser erhielt einen Verweis. Als dieser Verweis auch dem damaligen Oberpräsidenten der Rheinprovinz (v. Eichmann) mitgeteilt wurde, beauftragte dieser den Prov.-Schulrat Dr. Landfermann, ein Gutachten über den Zahnschen Aufsatz abzufassen. Das geschah. Dr. Landfermann bekannte sich voll und ganz zu den Grundsätzen jenes Aufsatzes. Dieses Gutachten wurde dann durch den Oberpräsidenten ebenfalls an den Minister gesandt und hat dort, wie der Verfasser bei der späteren Veröffentlichung berichtete, „eine teilnehmende und wohlwollende Aufnahme" gefunden.

Landfermans Gutachten bestand aus zwei Teilen. Im ersten Teile erklärte er sich nicht nur mit der Zahnschen Ansicht von der Schulaufsicht einverstanden, sondern legte seinerseits diese Ansicht nochmals ausführlich dar und zwar so bestimmt und unumwunden, wie dies ohne Zweifel bis dahin noch niemals in einem amtlichen Schriftstücke geschehen war und wahrscheinlich seitdem auch nicht wieder geschehen ist — selbst nicht unter dem Ministerium Falk. Im zweiten Teile gab dann das Gutachten die Antwort auf die Denunciation, daß der Zahnsche Aufsatz die Unzufriedenheit in den Lehrerkreisen schüre. — Jenen ersten Teil hat Hr. Dörpfeld in der „Leidensgeschichte" S. 155 ff. der Hauptsache nach mitgeteilt. Dr. Boodsteins gleiche Anklage wider das Dörpfeldsche Buch bietet mir jetzt die willkommene Gelegenheit, zur Freude meiner Standesgenossen nunmehr auch den zweiten Teil des Landfermannschen Gutachtens mitteilen zu

können. Er lautet inhaltlich so, wie wenn er eigens für unsern Fall im Jahre 1883 geschrieben wäre. — Nur auf eins möchte ich noch aufmerksam machen — dem angeschuldigten Verfasser der „Leidensgeschichte" zum Trost und zur Aufmunterung. Was damals die Denuncianten bezweckt hatten, war zwar teilweise erreicht: der Verfasser des verklagten Aufsatzes erhielt einen Verweis. Aber dann wandte es sich. Was man nicht gewollt, trat ein: der weitere Erfolg schlug zu Gunsten des Verfassers wie zum Vorteil der Sache aus. Zum ersten erhielt Dr. Landfermann Gelegenheit, sowohl amtlich vor dem Minister wie später vor der Öffentlichkeit die Ansicht Zahns von der Schulaufsicht zu wiederholen und zu bekräftigen. Damit wurde einerseits der angeschuldigte Schulchronist entlastet, und andrerseits sprachen jetzt zwei Stimmen für die Sache der Lehrer, wo vorher nur eine gewesen war. Zum andern hat jene Denunciation die Wirkung gehabt, daß nun der Lehrerstand um so mehr auf diese beiden Boten aufmerksam wurde, ja daß dieselben jetzt, nach ca. 40 Jahren, noch immerfort mit ungeschwächter Kraft für das gute Recht der Volksschule und ihrer Lehrer zeugen helfen. — Wir dürfen darum nicht zweifeln, daß auch die Denunciation, wozu die Kehrschen Blätter im Jahre 1883 sich hergegeben haben, am letzten Ende zu Gunsten des Verf. der „Leidensgeschichte" und zum Vorteil der von ihm vertretenen Sache ausschlagen wird.

Hören wir jetzt den zweiten Teil von Dr. Landfermanns Gutachten — die Abwehr der Anschuldigung, daß Zahns Aufsatz die Unzufriedenheit in den Lehrerkreisen schüre. (S. Zahns Schulchronik, Bd. V. Nr. 10).

„Ich kann dem Aufsatze Zahns, so weit er faktische Zustände darstellt, im wesentlichen nur beipflichten. Eine andere Frage ist es, ob es angemessen war, den Aufsatz in einem öffentlichen Blatte und zumal in einem hauptsächlich für Lehrer bestimmten, wie die Schulchronik, drucken zu lassen."

„Auf den ersten Anblick scheint dies entschieden verneint werden zu müssen. Der Aufsatz scheint geeignet, wenn nicht gar berechnet, die bedenklichste, nachteiligste Aufregung unter die Lehrer zu bringen und sie zur höchsten Unzufriedenheit mit der bestehenden Ordnung zu reizen."

„Bei näherer Betrachtung der Wirklichkeit aber dürfte sich das Urteil wesentlich anders stellen."

„Von denen, welche die wirklichen Stimmungen und den wirklichen Ideenkreis der Lehrerwelt kennen, besorge ich keinen Widerspruch, wenn ich behaupte, daß Zahns Aufsatz den Lehrern schlechterdings nichts Neues bringt. Vor etwa 40 Jahren schon führte der Gymnasialdirektor Seidenstücker in Westfalen (Soest) in einer eignen Schrift aus, daß die Pfarrer nicht die Aufsicht über die Lehrer führen könnten, wohl aber die Lehrer die Aufsicht über die Pfarrer. Solche und verwandte Gedanken und alle Mängel, die Zahn nennt, sind seitdem immer häufiger in Flugschriften, in pädagogischen Zeitschriften, wie Magers Revue, Diester-

wegs Rh. Blätter, die „Preußische Schulzeitung", von Wander und von Nehm, endlich in zahllosen kurzen aber giftigen Artikeln der politischen Zeitungen und Unterhaltungsblätter so oft und grell besprochen, daß sie keinem Lehrer, der in einem Seminar gebildet ist, fremd geblieben sind, vielmehr von allen zehn und hundert mal mit Amtsgenossen besprochen sind."

„Somit bringt Zahns Aufsatz schlechterdings keinen neuen Nahrungsstoff für die längst vorhandene Aufregung und Verstimmung der Lehrer, sondern es tritt mit ihm nur eine neue Autorität für die desfalls vorhandenen Ansichten zu den zahllosen früheren Autoritäten. Schwerlich kann also sein Aufsatz irgend welchen großen Schaden stiften. Vielmehr erwarte ich von demselben eine sehr wohlthätige Wirkung, nicht Steigerung sondern Beruhigung der vorhandenen Aufregung."

„Bisher waren die fraglichen Mängel fast ausschließlich von Männern öffentlich besprochen worden, welche zu der Kirche und der bestehenden bürgerlichen Ordnung in einem zweideutigen, ja gespannten, oder gar feindlichen Verhältnis stehen."

„Die andere, entschieden kirchliche und loyale Seite hatte für die wirklichen oder vermeintlichen Notstände der Lehrer fast nur ein Ignorieren oder Achselzucken oder allgemeine Redensarten von dem Dünkel und den Anmaßungen der Lehrer, oder gar höhnische und erbitternde Demütigungsvorschläge, wie der des Barons von Thadden auf Triglaff in Beckedorfs Jahrbüchern, dessen Zahns Aufsatz schonend genug erwähnt. Wenigstens verlautete von dieser Seite wenig von eingehender Teilnahme. Erst in neuester Zeit wurden, Gottlob! vereinzelte Stimmen von Geistlichen laut, die Kirche müsse aus ihrem bisherigen stiefmütterlichen Verhältnis zur Schule in ein mütterliches treten, sie müsse endlich mit Ernst dafür sorgen, daß den Lehrern volle Ehre und voller Lohn werde."

„Unter diesen Umständen mußten die Lehrer sich natürlich gewöhnen, fast nur auf der mit Kirche und Staat gespannten Seite ein Herz für ihre Sache und nachhaltige Vertretung derselben zu erkennen; zu dieser Seite mit allen ihren Verkehrtheiten mußten sie sich in natürlicher Folge hinneigen, und leider ist dies nur zu oft der Fall gewesen."

„Der Direktor Zahn aber ist ein Mann von der entschiedensten religiösen und kirchlichen Richtung und zugleich von unbezweifelter Loyalität. Dies ist so notorisch, daß er oft genug deshalb direkt und indirekt angefeindet, ja in Karrikaturen als ein Serviler und schleichender Mucker dargestellt ist. Dieser Mann tritt jetzt öffentlich, furchtlos und nachdrücklich nicht für Übertreibungen und Anmaßungen, sondern für Beseitigung höchst reeller, allgemein gefühlter Notstände der Lehrer auf."

„Die wesentlichste Wirkung, die ich von seinem Aufsatze bei den Lehrern erwarte, ist nicht Steigerung ihrer Aufregung, sondern die Erweckung der Überzeugung

bei ihnen, daß man ein warmer Freund der Religion, der Kirche und der bürgerlichen Ordnung und dennoch oder vielmehr gerade deshalb ein mutiger Vertreter der Schule, ein Bekämpfer der falschen Stellung der Pfarrer zur Schule sein kann; daß die Lehrer nicht nötig haben, sich den Radikalen in die Hände zu werfen, um die ihnen gebührende Stellung zu erlangen, und somit Beruhigung und Hineinlenkung ihrer Aufregung, soweit sie gegründet ist, in die richtige Bahn."

„Größer noch wird diese Wirkung sein, wenn sein Aufsatz bei gutgesinnten Geistlichen und Beamten Anklang und Wiederhall findet. — Als eine weitere sicher wohlthätige Wirkung des Aufsatzes betrachte ich, daß er wesentlich dazu beitragen wird, daß die Saat religiöser und politisch gesunder Gesinnung, welche Zahn unermüdlich mit eben so viel Geist als seltener Selbstverleugnung unter seinen Seminaristen und in der Lehrerwelt und weiterhin durch Wort und Schrift ausstreut, noch mehr als bisher einen durch Vertrauen und Verehrung empfänglich gemachten Boden finden wird, und daß unter anderm auch seine „Schulchronik" mehr und mehr zu einem wirksamen, weil wirklich und mit Vertrauen gelesenen Blatte und dadurch zu einer Gegenmacht gegen destruktive pädagogische Blätter wird, welche ganz allein auf diese Weise wirksam neutralisiert werden können."

Natürlich kann es mir nicht einfallen, dieser eindringlichen Aussprache noch etwas von meinem Eignen beifügen zu wollen. Da aber jetzt Hr. Dörpfeld es ist, welcher angeklagt wird, die Unzufriedenheit der Lehrer zu nähren, so glaube ich schuldig zu sein, auch ihn selbst ein Wort zur Sache reden zu lassen. Ich habe noch einen besondern Grund dazu. Bekanntlich suchen solche Gegner und Recensenten, welche die objektiven Gründe der „Leidensgeschichte" nicht an sich kommen lassen wollen, mitunter ihr Gewissen dadurch zu beschwichtigen, daß sie die subjektiven Motive des Verf. verdächtigen. Daß sie ihr Gewissen dadurch zum zweiten Male belasten, scheinen sie nicht mehr empfinden zu können. So soll auf gegnerischer Seite hie und da einer flüstern — weil er es nicht laut zu sagen wagt: der Verf. der „Leidensgeschichte" scheine persönlich „verstimmt" oder gar „erbittert" zu sein. Auch in einigen Recensionen wird zuweilen darauf angespielt. Denn was will z. B. der Vorwurf: die Darstellung des Buches sei „gereizt und leidenschaftlich" anders sagen? Bei Dr. Boodstein kommt auch noch eine zweite Anspielung dieser Art vor, wo man ihn aber nicht direkt beim Worte fassen kann. — Es liegt nun eine Äußerung Dörpfelds vor, welche geeignet wäre, solche Lästerer gründlich zu beschämen, falls sie noch für Scham zugänglich sind. Diese Äußerung findet sich in dem Berichte des Festkomitees über die Abschiedsfeier, welche aus dem Kreise rheinisch-westfälischer Lehrer zu Ehren des Hrn. Dörpfeld bei seinem Scheiden aus Barmen veranstaltet worden war (S. Ev. Schulbl. 1880 Nr. 9). — In seiner zweiten Ansprache, welche nachher bei Tische auf die Begrüßungen der verschiedenen einzelnen Vereine antwortete,

sagte Hr. Dörpfeld: er wolle seinen Amtsbrüdern neben dem Ausdrucke herzlichsten Dankes einen dreifachen Segenswunsch bieten. Zu dem Ende müsse er etwas aus seinem Leben erzählen. Als er seiner Zeit als junger Mann ins Schulamt getreten, seien es namentlich drei Gedanken gewesen, die ihn als leitende Maximen, als drei Ideale oder Strebeziele vor der Seele gestanden hätten. Er habe sich gesagt: Du willst sein und immer mehr zu werden suchen —

1) ein christlicher Lehrer,

2) ein Volksschul-Lehrer,

3) ein zufriedener Volksschullehrer.

Wie der Leser sofort sieht, gehören die beiden letzteren Punkte ganz genau in unser vorliegendes Thema. Ich will daher aus dem Festberichte noch mitteilen, wie Hr. Dörpfeld über diese beiden Strebeziele sich ausgesprochen hat. Vielleicht wird dann der eine oder andere Lästerer doch in sich gehen. Hr. Dörpfeld sagt:

„Zum andern wollte ich ein Volksschul-Lehrer sein, nicht mehr und nicht weniger. In den jüngeren Jahren hätte es mir nahe gelegen, in ein anderes Gleis einzulenken. Ich danke Gott, daß er mich in der ursprünglichen Bahn bewahrt hat, und daß mir schon früh der Blick für die schönen Seiten unseres Berufs geöffnet wurde. Nach der Seite des christlichen Lehr- und Erziehungszieles steht die Volksschule neben jeder höheren Schule, wie hoch sie heißen möge, gleich und ebenbürtig da, und an Mitteln ist sie für diesen Zweck sogar noch besser ausgerüstet. Dazu hat es der Volksschullehrer mit allen Lehrfächern zu thun, mit dem ganzen Schüler, mit der gesamten Bildung auf dieser Stufe, nicht bloß mit einer Seite derselben, wie der Fachlehrer der höheren Schule. In dieser Beziehung ist also die Volksschule, wenigstens für die Lehrkunst, die wahre pädagogische Hochschule. Obwohl hier die Kinder der unbemittelten Leute und der Armen sitzen, und obwohl der Lohn deshalb geringer ausfällt, so ist die Arbeit darum nicht geringer. Die Dienste, welche in Liebe den Armen und Zurückstehenden gewidmet werden, die „es nicht haben zu vergelten“, — diese Dienste können nicht unter das Wort fallen: „sie haben ihren Lohn dahin;“ sie stehen vielmehr unter dem reichen Gesetze der Verheißung. — Einmal, vor etlichen Jahren, in einer schwachen Stunde des Verzagens, im Blick auf meine abnehmenden Kräfte und auf die Zukunft meiner Familie, glaubte ich nach einer anderen, höheren Lehrthätigkeit ausschauen zu sollen. Nicht um meinetwillen, d. h. nicht aus Begehr nach einer anderen Arbeit oder einer höheren Stellung, sondern, wie gesagt, lediglich in Sorge wegen der trüben Aussichten im Fall einer verfrühten Emeritierung — in einer schwachen Stunde des Verzagens. Es wäre auch beinahe zum Höhersteigen gekommen; ein Fuß stand, so zu sagen, schon im Steigbügel, als unversehens der Riemen an dieser Stelle riß. Da besann

ich mich und schämte mich meines Kleinmuts. Ich zog Hand und Fuß zurück und dankte Gott, daß er mich vor dem Desertieren bewahrt hatte."

„Drittens endlich, ein zufriedener Volksschullehrer wollte ich sein, so viel immer möglich. Damals, vor 30 Jahren, ließ die ökonomische und sociale Stellung unseres Standes bekanntlich viel mehr zu wünschen übrig als heute. Da nun die Lehrer diese ihre Wünsche auch aussprachen, so mußten sie vielfach den Vorwurf hören, sie seien unzufriedene Leute; und in der That, ob dem langen vergeblichen Hoffen und Warten mochten manche auch wohl verstimmter geworden sein, als für sie und die Schule gut war. Jene Wünsche unsres Standes waren natürlich auch die meinigen; dabei blieb aber unverwehrt und unverboten, mich der Zufriedenheit zu befleißigen. Der Apostel schreibt einmal, und zwar an sehr bedrängte Leute: „Freuet euch in dem Herrn allewege." Sich freuen, heißt mehr als zufrieden sein. Hier ist also eine Quelle der Zufriedenheit gewiesen, — eine, die jedem offen steht und niemals versiegt. Sodann bietet das Lehramt und speciell das Volksschulamt, wie wir vorhin hörten, neben den Mühen und Entbehrungen auch viele schöne und befriedigende Seiten, wenigstens für den, der sie sehen kann. Mir persönlich kam freilich noch zu gut, daß meine nächsten amtlichen Verhältnisse in seltenem Maße günstig waren. Doch will ich nicht verschweigen, daß mein Streben nach Zufriedenheit mit einem gewissen bedauerlichen Hindernisse zu kämpfen hatte. Es war lokaler Natur, und Mißstände dieser Art machen einem bekanntlich am meisten zu schaffen. Und in der That, es sind mir manche Stunden dadurch getrübt und verbittert worden. Das schlimmste aber dabei war, daß es mir stets dicht auf der Haut saß, mit mir zu Bette ging und wieder mit mir aufstand, es war — der Dörpfeld selber in seinen Schwächen und Gebrechen."

„Da haben Sie die drei leitenden Gedanken, die drei Strebeziele meines Berufsprogrammes. Warum habe ich sie erzählt? Nicht, um mich zu potraitieren; denn von den Leistungen und Rückständen ist ja nichts erwähnt. Auch nicht, um zu dozieren; denn diese Strebeziele sind längst auch die Ihrigen. Was ich im Sinne habe, ist, wie eingangs bemerkt, Ihnen einen Segenswunsch zuzusprechen. In diesen drei Maximen liegen in der That drei Segenswünsche eingeschlossen. Lassen Sie mich deuten, wie es sich damit verhält. Es hat einer gesagt und laut aller Erfahrung mit Recht: Wer ein Amt trägt, recht trägt, der wird auch von dem Amte getragen. Diese tröstliche Verheißung gilt aber auch von jeder einzelnen löblichen Maxime, die einer in sein Herz aufnimmt, auch von jenen dreien, davon wir reden. Sie, liebe Kollegen, bekennen dieselben als die Ihrigen. So möge denn Gott der Herr Sie auch reichlich den Segen erfahren lassen, den er darauf gelegt hat, — insbesondere auch den Segen, daß Sie sich von diesen Wahrheiten kräftig getragen, über alle Wiedrigkeiten hinübergetragen fühlen! —"

Facit.

Schreiten wir zur Schlußabrechnung.

Gern möchte ich voraus auch irgend etwas Anerkennenswertes aus der Boodsteinschen Recension anführen. Wie aber, wenn sich nichts finden ließe? In der That, man mag das Scriptum betrachten, von welcher Seite man will — ob als Buchrecension, oder als Votum über die Lage und Wünsche des Lehrerstandes, ob hinsichtlich des aufgewendeten Fleißes, oder der bewiesenen Besonnenheit, ob in Ansehung des wissenschaftlichen Gehaltes, oder der stilistischen Darstellung, ob vom Standpunkte der Wahrheitsliebe, oder von dem der Klugheit, ob von rechts, oder von links, ob von vorn, oder von hinten u. s. w., u. s. w. — immer und immer ist das Resultat, sofern von Lob die Rede sein soll, gleich Null. Selbst die Einleitungsbemerkung des Hrn. Rec., „er habe sich zu den früher angezeigten Schriften Dörpfelds im wesentlichen zustimmend verhalten können", hat im Lichte der vorliegenden Mißhandlung der „Leidensgeschichte" nicht einmal den Wert einer Höflichkeitsphrase; denn von einem so erschreckend leichtfertigen, oberflächlichen und urteilslosen Kunstrichter, wie Hr. Dr. Boodstein sich in diesem Falle bewiesen hat, belobt zu werden, das muß einem Autor, dem sein Ruf lieb ist, forthin fast wie ein Unglück erscheinen. — In ähnlicher Lage befinden wir Lehrer uns gegenüber der Äußerung des Hrn. Rec., daß er dem Schulamte eine Vertretung im Schulvorstande „zubilligen" wolle. Angesichts der zahlreichen Beschwerdepunkte des Lehrerstandes, von denen der Hr. Rec. gar nicht einmal Notiz genommen hat, klingt dieses anscheinende Zugeständnis schon an und für sich zu sehr wie abgepreßt, um als ein Zeichen der Freundlichkeit aufgefaßt werden zu können. Überdies ist auch schwer zu glauben, daß es Hrn. Dr. Boodstein mit diesem kleinen Zugeständnisse wirklich ernst sei; denn wer die Lehrer in ihrer Mehrzahl für so albern und tollhäuslerisch hält, wie seine Recension sie schildert, der kann solche Leute doch unmöglich in den Schulvorstand bringen wollen.*)

So wird denn unsere Abrechnung mit Hrn. Dr. Boodstein nur Debet-Posten zu verzeichnen haben. Sie sind teils durch Unterlassen, teils durch Begehen entstanden.

Beginnen wir mit den Unterlassungsfehlern.

1. Was in dem Buche die **Hauptsache** ist, wird von dem Rec. mit keiner Silbe erwähnt.

Es sind das bekanntlich die zwölf Beschwerden wider die hergebrachte Schulaufsichtsordnung, welche Hr. Dörpfeld in den sieben Thesen erörtert hat. Diese Beschwerden werden aber keineswegs bloß vom Standpunkte des Lehrerstandes erhoben; auch die korporativen Schulinteressenten sind dabei beteiligt, bei einigen

*) Wie diese selbigen Leute nun dennoch als Lehrer brauchbar sein sollen, ist freilich ein neues Rätsel.

schon direkt, indirekt bei allen. Sie bilden das logische Fundament der positiven Reformvorschläge (oder der Lehrerwünsche), da diese bestimmt sind, jene Mißstände zu beseitigen. Nach logischem Recht kann daher ein Kritiker nicht eher an die Reformvorschläge herankommen, bis er die zwölf Klagepunkte untersucht hat. Schleicht er sich dagegen an diesen Klagepunkten vorbei, so kann das, was er nun vorbringt, im besten Falle nichts als pures Geplauder sein, um das sich diejenigen, denen es um die Sache und um die Wahrheit geht, nicht bekümmern können; im schlimmeren Falle wird er schlechte Advokatenstücke treiben, falls er nicht noch ärgeres thut. Wie verhält sich nun Hr. Dr. Boodstein zu dem logisch-sachlichen Fundamente des Buches? Er stellt sich, wie wir wissen, als ob das Buch keine logische Grundlage hätte, als ob die zwölf Klagepunkte nicht da wären. Er nennt sie nicht, auch nicht einen einzigen, — geschweige, daß er sie untersuchen sollte. Man braucht nur diesen einen, diesen ersten Unterlassungsfehler der Boodsteinschen Recension zu kennen, um mit ihr ein für allemal und bis auf den Grund fertig zu sein. — Was dann noch rückständig bleibt, ist eigentlich nur die moralische Frage, wie ein Schriftstück sich mit gutem Gewissen für eine Recension ausgeben kann, wenn diese sog. Rec. sich auf die Hauptsache des Buches gar nicht einläßt, ja dieselbe nicht einmal namhaft macht.

2. Der Kern im Kerne des Buches ist eine **Gewissensfrage**: auch diese läßt Hr. Dr. Boodstein nicht an sich herankommen, ja er erwähnt sie nicht einmal vor seinen Lesern.

Schon dies, daß die bisherige Aufsichtsordnung, wie die sieben Thesen nachgewiesen haben, die sämtlichen Interessen des Lehrerstandes arg beeinträchtigt (seine Amtswürde, Berufsehre, Standesrechte, sociale Stellung und ökonomische Lage), würde für die Schulobern eine Gewissensfrage sein, — wofern sie anerkennen, daß einem Arbeiter sein gebührender „Lohn“ nicht verkürzt werden darf und vollends nicht in jeder Beziehung (5 Mos. 24, 14; Jak. 5, 7; Sirach 24, 22). Allein dieser Punkt ist hier nicht gemeint, nämlich deshalb nicht, weil er wenigstens für den Lehrerstand keine amtliche Gewissensfrage einschließt — in dem Sinne, daß sie die positive Pflicht hätten, um deswillen auf eine Reform der Aufsichtsordnung hinzuwirken. Wohl haben sie das Recht, ihre begründeten Beschwerden bittweise zur Sprache zu bringen und zwar so lange, bis sie Gehör finden, und niemand darf sie darob schelten. Daneben werden sie aber als Christen auch allezeit der Mahnung eingedenk bleiben müssen, welche der Verf. der „Leidensgeschichte“ ihnen in seinen Schriften stets ans Herz gelegt hat: So lange jemand ein Joch zu tragen hat, trage er es mit Ehren und in Geduld, damit wenigstens der innere Mensch Segen davon habe; und sofern auf Befreiung von dem Joche hingearbeitet wird (1 Kor. 7, 21; Sirach 7, 21), geschehe es wiederum mit Ehren und überhaupt so, daß der gute Lebensmut und die Zufriedenheit nicht darunter leiden. — Nun kommt aber in den sieben Thesen, na-

mentlich in der letzten, auch noch eine ernstere Seite der hergebrachten Aufsichtsordnung zur Sprache, und das ist der Punkt, um den es sich hier handelt. Es wird nachgewiesen, daß diese Aufsichtsordnung den Lehrerstand in mehrfacher Beziehung sittlichen Gefahren aussetzt ja ihm bestimmte moralische und andere Verkrüppelungen aufnötigt, — ähnlich wie und warum im Hochwalde das Unterholz verkrüppeln muß (Vgl. Leidensgeschichte S. 103—116 u. a. a. O.). Im Blick auf diese bösartige Seite der bisherigen Aufsichtseinrichtung hat es daher Dörpfeld den Lehrern aufs eindringlichste zur Pflicht gemacht, sich um die Schulverfassungsfrage zu bekümmern und auf eine Reform der Schulaufsicht hinzuwirken. Liegt nun in dem bezeichneten Charakterzuge der Aufsichtsordnung eine Gewissensfrage für die Lehrer, dann doch gewiß eine zwei- und dreifache für die Schuloberen. Hr. Dörpfeld scheint die Ahnung gehabt zu haben, daß sein Appell an das Gewissen der Schulautoritäten mitunter auf harte Stirnen stoßen würde. Er hat es sich daher angelegen sein lassen, jene unmoralischen Wirkungen der bestehenden Aufsichtsordnung „breit und umständlich" nachzuweisen; und um auch solchen Leuten, welchen die „Umständlichkeit" unbequem ist, zu Willen zu sein, hat er ihnen kurz und bündig vor den Kopf gesagt: die von ihnen verteidigte Aufsichtsordnung sei in der bezeichneten Beziehung eine **unsittliche** Einrichtung. So war denn den Anhängern dieser alten Schulaufsichtseinrichtung, den Geistlichen und anderen Schulvorgesetzten, die eindringlichste Gewissensfrage, die es für Schulvormünder geben kann, vor die Füße gelegt. Dieselbe dort ruhig liegen zu lassen, das will sich bei solchen Schulvorgesetzten, welche das Buch kennen gelernt haben, nach meiner Auffassung mit der Gewissenhaftigkeit nicht vertragen. Entweder müssen sie beweisen, daß Hr. Dörpfeld hierin geirrt habe, und ihn sonach zum Wiederrufe auffordern, oder sie müssen öffentlich bezeugen, daß er Recht habe, und dann eignerseits die bisherige Verschuldung offen bekennen. Was thut Hr. Dr. Boodstein? Er rührt nicht nur die Gewissensfrage nicht an, sondern erwähnt dieselbe auch vor seinen Lesern nicht einmal; kurz, er stellt sich, wie wenn er nichts von ihr wüßte, obwohl er als Recensent sie gelesen haben muß, mithin auch weiß, daß sie den Kern im Kerne des Buches bildet.

3. In der „Leidensgeschichte" wird an verschiedenen Stellen auf gewisse Abnormitäten in der Lehreinrichtung der Seminarien (und Präparandenanstalten) — das Verhältnis zwischen der allgemeinen und der Berufsbildung betreffend — aufmerksam gemacht, und zugleich nachgewiesen, wie diese Abnormitäten wesentlich dazu beigetragen haben, eine geringschätzige Ansicht von der allgemeinen und beruflichen Bildung des Volksschullehrerstandes zu erzeugen und zu konservieren.*)

*) Vgl. auch: Thesen über die Präparanden- und Seminarbildung von Dörpfeld, Rektor Horn und Dr. Rein (Ev. Schulblatt 1881), und Dr. Reins Vortrag über diese Thesen in der Berliner Seminarlehrerkonferenz.

Diese Frage hängt sonach mit dem eigentlichen Thema des Buches aufs allerengste zusammen. Hr. Dörpfeld hatte sie namentlich den Seminarlehrern ans Herz gelegt. Hr. Dr. Boodstein, der ehemalige Seminardirektor, geht in einem Blatte für Seminarlehrer unbekümmert daran vorbei.

4. Im Anhangsaufsatze der „Leidensgeschichte“ sind sechs Arten schädigender Einflüsse nachgewiesen, welche die Volksschule und der Lehrerstand durch das bisherige politische Parteiwesen erfahren. Hr. Dr. Boodstein findet es nicht für nötig, sich darum zu bekümmern.

5. Trotz der vielen Anschuldigungen und Verdächtigungen, welche Hr. Dr. Boodstein wider die „Leidensgeschichte ausspricht, läßt er doch von Anfang bis zu Ende das Buch selbst niemals zu Worte kommen, — auch nicht mit einem einzigen Sätzchen.

Die übrigen Unterlassungen in der Form des tendenziösen Verschweigens und Verheimlichens wollen wir nicht weiter registrieren.

Nun die Begehungsfehler.

1. Was Hr. Dr. Boodstein aus dem Inhalte des Buches als ihm mißfällig mit seinen Worten referiert, das ist in seinem Referate jedesmal mehr oder weniger entstellt, dazu obendrein manchmal noch spöttisch, — kurz, bald mehr bald weniger mit Unwahrheit vermengt, und das vom Anfang bis zum Ende seines Artikels, ohne eine einzige Ausnahme.

2. Daß Hr. Dr. Boodstein es fertig gebracht hatte, an dem Kern des Buches vorbeizugehen, genügte ihm noch nicht: es mußte ein übriges geschehen. Er hat daher die aus den zwölf Klagepunkten resultierenden Reformgedanken (resp. Wünsche der Lehrer) — die eben nichts anderes bezwecken, als jene Mißstände zu beseitigen — so **maßlos**, so **ungeheuerlich entstellt**, daß sie wie reine **Tollhäuslereien**, wie Ausgeburten eines wahnsinnig gewordenen **Hochmuts** aussehen.

3. Anstatt auf den Inhalt des so wichtigen Anhangsaufsatzes einzugehen, oder die darin erörterten schlimmen Einflüsse des politischen Parteiwesens auf die Schule wenigstens namhaft zu machen, gedenkt Hr. Dr. Boodstein dieses Aufsatzes nur mit dem wohlfeilsten Spötteln.

4. Hr. Dr. Boodstein hat es nicht unterlassen können, aus der auch von ihm als „herb“ censierten Ministerrede doch das kränkendste Hohnwort zu entlehnen, um jetzt, nach drei Jahren, dessen Bitterkeit den Lehrern nochmals einzureiben.

5. Wo Hr. Dr. Boodstein einen Gedanken als seine Ansicht ausspricht, den auch das Dörpfeldsche Buch vertreten hat, da thut er dies regelmäßig so, daß er sich in die Brust wirft und sich stellt, als wäre in jenem Buche nichts davon zu lesen oder gar das Gegenteil, während doch die betreffende

Wahrheit gerade dort wesentlich vollständiger, richtiger und bestimmter ausgesprochen ist.

Zu diesen Begehungssünden der Recension, die in der Form der Entstellung oder der Verhüllung u. s. w. auftreten — die übrigen mögen unregistriert bleiben — gesellen sich nun noch die falschen Anschuldigungen verschiedener Art. Dahin gehören

6. diejenigen zahlreichen und zum Teil überaus „maßlosen" Beschuldigungen, welche in den entstellenden Referaten (man denke z. B. an die über die Lehrerwünsche) schon implicite enthalten sind. Hier leistet dem Hrn. Recensenten sein unwahres freies Referieren, das sich an die Worte des Buches nicht zu kehren braucht, wahrhaft erstaunenswerte Dienste. Denn einmal ist es nun, wie die Leser glauben müssen, der Verf. des Buches selber, welcher sich und die Lehrer in Anklagestand versetzt; und zum anderen wird der versteckte Ankläger eben dadurch der Mühe überhoben, den Beweis für seine Beschuldigung zu liefern. Welch eine Kunst: falsches Zeugnis, erdichtete Anklage, ungerechter Richterspruch — alles in Einem zu leisten, und doch das Publikum glauben machen, hier sei ein gerechtes Gericht gehalten worden!

Dahin gehören weiter:

7. die offenen, direkten Vorwürfe, welche Hr. Dr. Boodstein hinterher ausspricht — teils wider die Lehreransprüche („Ausschließlichkeit und Maßlosigkeit"), teils speciell wider das Buch („ungerecht, gereizt, leidenschaftlich") — und zwar ausspricht lediglich auf Grund seines Verheimlichens und entstellenden Referierens.

Dahin gehört endlich:

8. die abschließende Denunciation („Schürung der Unzufriedenheit"), womit Hr. Dr. Boodstein sein liberal=gouvernemental=konservativ=theologisches Dichterwerk krönt.

Welch eine Reihe von Unterlassungs= und Begehungsfehlern — und das in einem Artikel, der noch nicht drei Druckseiten füllt! Und wie unnatürlich sind die meisten dieser Fehler! Wer möchte auch nur einen einzigen davon auf dem Gewissen haben? —

Und was spricht dieses Schriftstück außer den korrumpierten Gedanken, die es kolportieren will, nebenbei unfreiwillig aus! Jene eisigkalte Teilnahmlosigkeit gegenüber dem langjährigen Unrechtleiden des Lehrerstandes und der darin eingeschlossenen eindringlichen Gewissensfrage an die Schulvorgesetzten, — jene behagliche Freude, wenn diesem Stande die herbste und unmotivirteste der ministeriellen Kränkungen nochmals in die ungeheilte Wunde eingedrückt werden kann, — jene von Anfang bis zum Ende durchgehende unersättliche Entstellungssucht u. s. w. u. s. w.

Ins volle Licht tritt alles das, was in der Recension freiwillig oder unfreiwillig sich ausspricht, jedoch erst dann, wenn gleichzeitig einige andere Daten und Gedanken daneben gehalten werden. Man denke z. B. daran, daß Hr. Dr. Boodstein ehemals Seminardirektor war und sonach, wie so viele andere von gleicher Herkunft, ohne weiteres für ein mitfühlendes Glied der Volksschulkörperschaft gerechnet werden sollte, — daß dieses ehemalige sog. Mitglied dieser Körperschaft den Lehrern anrät, ihre Interessen weniger durch Standesgenossen als durch Fremde vertreten zu lassen, und dann diesen seinen guten Rat zugleich durch sein eigenes Beispiel (im Recensionsartikel) illustriert und beglaubigt; — oder stelle sich vor: wie den anderen deutschen Seminarlehrern wohl zu Mute sein mag, wenn einer aus ihrer Mitte eine solche Recensierarbeit leistet und ihr Seminarblatt dazu benutzt; — und was die übrigen Verfechter der alten Aufsichtsordnung dazu sagen werden, daß Hr. Dr. Boodstein sich in der beschriebenen Weise als ihr vorderster Vorkämpfer aufspielt; — oder endlich: man vergleiche — sofern ein solcher Vergleich überhaupt statthaft ist — man vergleiche das Votum dieses Stadtschulinspektors von Elberfeld über die Lage und Wünsche des Lehrerstandes mit den vor ca. 40 Jahren über dieselbe Frage abgegebenen Voten des ehrwürdigen Seminardirektors Zahn und des sel. Provinzial-Schulrats Dr. Landfermann.

Noch mehr Licht wird niemand verlangen.

Soll in unserer Abrechnung die Summa gezogen werden, so versagt die Sprache den Dienst, um das Facit auszudrücken. Ich will daher nur die Leser fragen — nicht, ob ihnen in ihrer Erfahrung oder in der Litteraturgeschichte jemals eine ähnliche Recension vorgekommen wäre, denn das wird gewiß nicht der Fall sein — sondern nur: ob sie eine Recension mit solchen Qualitäten wie die des Hrn. Stadtschulinspektors Dr. Boodstein — im Kehrschen Seminarblatte — im Jahre 1883 — diesem Dörpfeldschen Buche gegenüber, überhaupt für psychologisch **möglich** gehalten hätten. —r.

Dr. Boodsteins Recension der „Leidensgeschichte“.

(In Kehrs „Pädagog. Blättern“, 1883 Nr. 2.)

Die Schrift ist entstanden aus einer Anzahl von Aufsätzen, welche zum Teil in dem vom Verfasser herausgegebenen „Evangelischen Schulblatt“ von 1880 und 1881 schon veröffentlicht worden sind. Äußerlichen Anlaß dazu hatte gegeben die bekannte, am 11. Februar 1880 gehaltene Landtagsrede des damaligen Kultusministers von Puttkamer über den preußischen Volksschullehrerstand. So sehr die Rede, vom rhetorischen Standpunkte betrachtet, Anerkennung verdiente, so viele Bedenken mußte sie erregen, und zwar weniger noch durch die herbe Beurteilung gewisser Erscheinungen innerhalb des preußischen Lehrerstandes, als durch die Perspektive, die sie für die künftige Schulverwaltung eröffnete und die darin gipfelte, daß die Schule und die Lehrer wieder ihren „natürlichen Autoritäten“, das heißt den Geistlichen als den „geborenen Lokal-Schulinspektoren“ unterstellt werden sollten. Denn wenn auch der letzterwähnte Ausdruck von dem Vertreter der Staatsregierung vermieden wurde und vermieden werden mußte, so waren

doch die gemachten Hinweisungen so wenig mißverständlich, daß wenn auch nicht de jure, aber doch de facto der Geistliche wieder als der geborene Schulinspektor am Horizonte erscheinen mußte. Gleichzeitig sollte letzterem das vom Staate angebotene Amt durch den Hinweis annehmbarer gemacht werden, daß er selbst der disziplinarischen Aufsicht des Kreis-Schulinspektors vollständig entrückt und lediglich unter seine eigene moralische Verantwortung gestellt werden sollte. Mag man nun über diese Sache denken, wie man will — ich für meine Person gestehe gern und offen, daß ich auf die Mitwirkung geeigneter Geistlichen innerhalb der Schulvorstände unter keinen Umständen verzichten möchte — so muß man doch zugestehen, daß sowohl in der Art und Form des ausgesprochenen Urteils als auch in der eröffneten Perspektive eine bedenkliche Reizung des gesamten Standes und ein Widerspruch gegen die Wünsche und Hoffnungen der überwiegenden Mehrzahl der Lehrer gesehen werden konnte. Es war deshalb zu erwarten, daß sich an die Rede lebhafte Erörterungen in Lehrerkreisen und Zeitschriften knüpfen würden. Während aber die einen besonders die scharfe Kritik gewisser Erscheinungen zum Gegenstande einer anders gefärbten Beleuchtung machten, glaubten andere aus der eröffneten Perspektive Befürchtungen der schlimmsten Art herleiten zu können, und malten die Teufel der schwärzesten Reaktion an die Wand. Dörpfeld wollte weder ausschließlich das eine, noch das andere thun; suchte vielmehr, indem er die Kritik der Rede bis an das Ende seines 300 Seiten starken Buches verschob und in einem Anhange „die politischen Parteien und die Volksschule," und zwar von dem Gesichtspunkte aus, daß die ersteren allzumal Sünder sind und vor dem Forum der Volksschullehrer des Ruhmes ermangeln, den sie haben sollten und könnten, in seiner Weise beleuchtete, nun zu zeigen, wie er die Verwaltung der Volksschule und die Verhältnisse der Volksschullehrer regeln würde, wenn er nämlich Regente wäre. Kann ich nun vielleicht auch zugeben, daß Dörpfeld in seinen Ausführungen die Wünsche der großen Mehrzahl der Volksschullehrer registriert und ein in seiner Art konsequent durchgeführtes Gebäude konstruiert, so kann ich doch nicht der Meinung sein, daß damit der Volksschule und ihren Lehrern besonders Heil widerführe, da das Geforderte zu einseitig die Interessen des Lehrerstandes berücksichtigt, die der anderen Interessenten aber außer acht läßt oder nur so nebenher mit einem Brocken bedenkt, den Schwerpunkt immer darauf legend: „Die ganze Volksschule für die Lehrer." Sollte jemand darüber in Zweifel sein, ob solches, wenn auch vielleicht nicht schroff ausgesprochen, so doch wenigstens gemeint sei, so verweise ich denselben auf S. 25, Abschnitt 5, Nr. 2, wo der Lehrer als der ausgleichend-regulierende Faktor gedacht wird, d. h. als derjenige, welcher den Ausschlag giebt, das Zünglein der Wage in der Hand hält, geborener Vicepräsident des Schulvorstandes ist u. s. w. Der Verfasser begiebt sich damit auf ein Gebiet, das der Lehrerschaft, und zwar mit vollem Recht, noch in ungleich höherem Maße streitig gemacht werden dürfte, wie der Anspruch mancher Geistlichen, daß in ihnen die Kirche personifiziert sei und sie sich deshalb mit der Kirche identifizieren könnten. Denn der Unterricht und die Erziehung der heranwachsenden Geschlechter hat eine so große Bedeutung für das allgemeine Wohl, daß das Zusammenwirken aller dabei interessierten Faktoren für diese eine Lebens- und Zukunftsfrage bilden müßte. Wer auf eine Mitwirkung verzichtete oder verzichten müßte, der entzöge sich nicht nur einer heiligen Pflicht, sondern der Ausübung eines wichtigen Rechtes, was sich bitter an ihm rächen könnte. So bereit ich also wäre, auch dem Lehrerstande eine Vertretung im Schulvorstande, wenigstens die Möglichkeit, sich in demselben nachdrücklichst zu Gehör zu bringen, zuzubilligen, so wenig könnte ich für die Vorherrschaft des Lehrertumes in dem Schulvorstande eintreten, und glaube ich, daß Schule und Lehrerschaft überall gut fahren würden, wenn letztere weniger durch das Pochen auf ein verbrieftes Vorrecht, als dadurch wirkte, daß sie überall persönlich und sachlich überzeugend für das Wohl der Schule einträte. Zur Erledigung der meisten Geschäfte des Schulvorstandes ist wirklich ein Eindringen in die eleusinischen Geheimnisse der Unterrichtstechnik und Methodik entbehrlich; im übrigen dürfte der gesunde Menschenverstand wohlmeinender Schulfreunde imstande sein, bei sachlich ausreichender Begründung selbst gewisse technische Fragen richtig zu beurteilen. Aber auch für die persönliche Stellung des Lehrers dürfte mehr gewonnen werden, wenn seine Interessen weniger durch ihn selbst, als durch andere Personen vertreten würden. Mit dem eben beschrochenen Anspruche hängen eng zusammen die Ansprüche auf die Übertragung aller möglichen Schul-Aufsichtsämter an Leute, die aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangen seien, und zwar für die Stellen bis zu den obersten Instanzen. Wenn darunter lediglich sachkundige Schulleitung und Aufsicht verstanden wäre, könnte man zu-

stimmen; wenn aber damit ein Privilegium für den Volksschullehrerstand gefordert wäre, müßte man solches, wie alle Privilegia, abweisen. Thatsächlich sind auch die der Staatsverwaltung gemachten Vorwürfe, als habe sie die Rechte des Standes auf entsprechende Berücksichtigung grundsätzlich und allgemein und geflissentlich hintangesetzt und preisgegeben, unberechtigt, und sind gerade die Namen der aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangenen bewährten Schulräte, Schul-Inspektoren und Seminar-Direktoren ein Beweis dafür, daß die Staatsverwaltung solche Leute nicht grundsätzlich ausschloß. Daß sie nicht alle berücksichtigte, die dafür tauglich waren oder wenigstens sich für tauglich hielten, dürfte ihr nicht zum Vorwurf gemacht werden. Ob und wie oft sie sich vielleicht in Personen vergriff, das kann vielleicht den einzelnen Oberbeamten, nicht aber der ganzen Institution zum Vorwurf gemacht werden; übrigens wird es, so lange Menschen über andere Menschen und über Dinge gesetzt werden, kaum je an Mißgriffen in Personen und Maßregeln fehlen, die natürlich von denen am härtesten beklagt oder verurteilt werden, die am empfindlichsten darunter zu leiden glaubten. Unter diesen Umständen könnte man auch die Wahl eines so sensationellen Titels für das Buch allenfalls verzeihen, obgleich man sich sagen müßte, daß dieser Titel nicht ohne Einfluß gewesen sein kann auf den Geist und die Form der gegebenen Darstellung, die — neben der bei Dörpfeld einmal hergebrachten Breite und Umständlichkeit — häufig gereizt, leidenschaftlich und ungerecht genannt werden muß. So befinde ich mich also in der Lage, in einer ganzen Anzahl von Haupt-, aber auch in einer großen Reihe von Nebenpunkten erheblich anderer Meinung zu sein als Dörpfeld; doch muß ich mich bescheiden, alle Punkte hier aufzuführen, da solches weit über den Rahmen des für eine Buchanzeige gestatteten Raumes hinausgehen dürfte. Soviel steht für mich fest, daß das Dörpfeldsche Buch — so große Zustimmung es auch in Lehrerkreisen gefunden haben mag, und obgleich es auch manche Vorschläge enthält, die einer weiteren Erwägung wert wären —, sowohl durch die Art seiner Beweisführung, wie durch den Inhalt von vielen seiner Vorschläge, durch die nach allen Seiten — nur nicht nach der der Lehrer — ausgeteilten Hiebe und durch die tendenziöse Beleuchtung einzelner Vorkommnisse, durch die Ausschließlichkeit und Maßlosigkeit seiner Ansprüche und durch die Schürung der Unzufriedenheit in den Lehrerkreisen sehr bittere Früchte für die Volksschule und deren Lehrerstand zu zeitigen, dürfte geeignet sein. Ich bin mir gar nicht zweifelhaft, daß der Schaden, den es angerichtet hat oder noch anrichten dürfte, bei weitem denjenigen überwiegen würde, der etwa aus der Puttkamerschen Rede erwachsen wäre, und muß das Erscheinen des Buches nach den verschiedensten Richtungen hin bedauern.

Die Pflege des sympathetischen Gefühls in der Jugend.

Von E. Splittegarb, Lehrer an der Vorschule des Realgymnasiums in Elberfeld.

(Schluß.)

3. Pädagogische Pflege des sympathetischen Gefühls.

Die Pflege des sympathetischen Gefühls in der Jugend, welche mitten im Leben steht und später handelnd in dasselbe eingreifen soll, bildet in dem gesamten Erziehungsideale, das nach harmonischer Ausbildung aller leiblichen und seelischen Kräfte strebt, einen integrierenden Bestandteil. Da die Pädagogik zur Erreichung ihrer Zwecke mannigfaltige, wenn auch nicht immer hinreichende Mittel hat, so entsteht die Frage: Durch welche Mittel pflegt der Erzieher das sympathetische Gefühl in der Jugend? Natürlich können hier nur die hauptsächlichsten kurz besprochen werden, weil wir bei aller pädagogischen Einsicht die allseitige und erschöpfende Wirksamkeit eines Mittels nicht vollständig zu erkennen vermögen, und weil die Aufzählung aller kleinlichen Nebenfaktoren uns zu weit ablenken würde. Bei dem Auffinden der wirksamsten Mittel leitet uns die „psychologische Beleuchtung", namentlich das, was über die Entstehung des Mitgefühls, über seine Verstärkung und Schwächung gesagt wurde.

Diese Hauptmittel heißen:

1) gründliche allgemeine Gefühlsbildung, weil diese die Pflege des Mitgefühls in sich schließt, und weil ein so geschultes Gefühl leichter durch wahrgenommene Freuden und Leiden erregt wird;

2) umfangreiche Bildung der Phantasie, damit das Kind sich nicht nur leicht, sondern auch in zahlreiche fremde Lebenslagen versetzen könne;

3) rechte Pflege des religiös-sittlichen Bewußtseins;

4) Leben in den Verhältnissen, in welche der Mensch durch die Geburt gesetzt ist. Hier tritt das Leben selbst mit seinen wechselnden Erscheinungen, mit Freude und Leid, an den Menschen heran; hier sammelt er selber zahlreiche Erfahrungen über Glück und Unglück; hier erfährt er selbst liebende Teilnahme seitens seiner Mitmenschen. Alle diese Faktoren verstärken das sympathetische Gefühl. „Wollte man, wie Rousseau vorschlug, das Kind aus der Menschenwelt herausreißen und isoliert erziehen, so würde es allerdings keinen Neid, keinen Haß, keine Schadenfreude, aber auch kein Mitgefühl, keine Liebe, keine Freundschaft kennen lernen.“ (Dittes.)

5) Anleitung des Zöglings, selbst die Nächstenliebe zu bethätigen. Diese ist stets von Mitgefühl begleitet; jede Wiederholung des letzteren aber ist eine Vertiefung desselben;

6) das gute Beispiel des Erziehers. Wie man auf den Verstand nur durch Verstand wirken, wie man Charaktere nur durch Charakter bilden kann, so lassen sich die Gefühle auch am besten durch Gefühle erzeugen, so wird auch das Mitgefühl am sichersten geweckt und genährt, wenn es unmittelbar von dem Erzieher auf den Zögling überströmt;

7) Beseitigung aller Quellen, aus denen die Ursachen der Schwächung oder Abstumpfung des sympathetischen Gefühls fließen. Dahin gehören Unterdrückung der antipathetischen Gefühle, des Neides und der Schadenfreude, Beseitigung der Gefühllosigkeit und richtige Behandlung ihrer Ausbrüche, Entfernung der Selbstsucht, des Hasses u. dergl. m. Diese Mittel wirken zwar nur negativ, indem sie gewissermaßen dem wachsenden Mitgefühl die Hindernisse aus dem Wege räumen; wenn aber die erwähnten Übel stark hervortreten, so zerstören sie gänzlich die Wirksamkeit der übrigen Mittel. Dies können sie um so leichter, da sich unter ihnen einige sehr energische Seelenzustände befinden, wie Neid, Haß, Egoismus. Darum liegt in der Verhinderung dieser Zerstörung eine kräftige Förderung.

Die angeführten Mittel in Wirksamkeit zu setzen, ist Aufgabe aller sittlichen Gemeinschaften, in denen die Jugend steht. Wenngleich Staat und Kirche an der Pflege des Mitgefühls treulich mitarbeiten, so springt ihre Thätigkeit doch nicht leicht in die Augen. Der Staat sichert das Bestehen der Familie; er gründet Schulen und beaufsichtigt dieselben; er gewährt überhaupt durch den

allseitigen Rechtsschutz einen festen Hintergrund und die sittliche Atmosphäre, in der die anderen Erziehungsfaktoren ungestört wirken können. Die Kirche weckt und nährt in dem Menschen das religiös-sittliche Bewußtsein durch die Predigt des Wortes Gottes, durch die Spendung der Sakramente und durch die Zucht der Liebe; sie bemüht sich, der Familie das christliche Leben zu erhalten, giebt der Schule ein Generalmittel zur Förderung des sympathetischen Gefühls, die Religion, und liefert edle Vorbilder aufrichtigen Mitgefühls und barmherziger Nächstenliebe. Die wichtigsten sittlichen Institutionen zur Pflege des sympathetischen Gefühls sind aber Familie und Schule. Ihre Wirksamkeit soll daher einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

a) Wie pflegt die Familie das Mitgefühl?

Die Familie legt den Grund zu allen sittlichen Tugenden. Auch das sympathetische Gefühl erwacht hier und erhält seine erste Nahrung, zuerst das Mitleid wegen seiner mehr pathologischen Natur, später auch die Mitfreude; ferner mehr bei Mädchen als bei Knaben, weil bei den ersteren infolge der Naturanlage das Gefühl überhaupt stärker hervortritt, und weil sie in der geistigen Entwickelung etwas schneller fortschreiten als die letzteren. Diese kleine sittliche Gemeinschaft bietet auch zahlreiche Gelegenheiten, das angeregte Mitgefühl nach den verschiedensten Seiten hin zu bethätigen, an Übergeordneten (den Eltern), an Gleichgestellten (den Geschwistern) und an Untergebenen (den Dienstboten). Wenn somit das Haus seine Pflicht und Schuldigkeit thut, so haben die übrigen sittlichen Institutionen nur die Aufgabe, das in der Familie geweckte sympathetische Gefühl auf einen immer größeren Kreis auszudehnen. Auf Weckung und Pflege des Mitgefühls hat im Hause großen Einfluß

1) der rechte Geist, der in der Familie waltet. Verbindet innige Liebe die Ehegatten unter einander, die Eltern und die Kinder, so erwacht in letzteren bald die dankbare Gegenliebe, welche sich in der liebenden Ehrfurcht, in dem Vertrauen, dem willigen Gehorsam 2c. offenbart. Die Liebe regelt auch das Verhältnis der Geschwister zu einander, daß diese mit einander lernen und spielen, auf ihre gegenseitigen Bedürfnisse achten, mit ihren Schwächen unter einander Geduld haben. Sind die Eltern ferner freundlich gegen die Hausgenossen und gegen das Gesinde, so enthält das Haus die sittliche Atmosphäre, worin alle übrigen Mittel zur Schulung des Mitgefühls segensreich wirken können;

2) das gute Vorbild. Zunächst stehen die Eltern den Kindern als Ideal sittlicher Vollkommenheit vor Augen. Was jene fühlen, das fühlen diese ihnen nach. Haben die Eltern es sich zur Pflicht gemacht, allen Familienangehörigen gegenüber dienstbereit, gegen die Nachbarn gefällig und bei jeder Not hülfebereit zu sein, so bleibt dieses Beispiel nicht ohne wohlthätigen Einfluß auf die Kinder. Jean Paul will lieber eine Polizeistrafe zahlen, als in Gegenwart

seiner Kinder einen Bettler abweisen. Nicht verschwiegen sei es, daß in dieser Hinsicht die Mutter einflußreicher wirkt als der Vater, weil sie wegen ihrer zarteren, tieferen Gefühle im Kindesgemüte leichter Anknüpfungspunkte findet, und weil sie mehr in unmittelbarem Verkehre mit den Kindern steht. — „Noch mächtiger wird es (das Kind) vom Beispiel der Geschwister und seiner übrigen Spielgenossen ergriffen und fortgezogen.“ (Rüegg.) Da Schwester, Bruder und sonstige Gespielen in der geistigen Entwickelung nicht so hoch über dem Kinde stehen, so unterwirft dieses deren Wollen und Handeln einer genaueren Kritik. Entdeckt es hierbei irgend eine Harmonie des Willens, die stets wohlthuend wirkt, so wird es zur Nacheiferung noch mehr hingerissen, als wenn die Eltern bei der Wohlthätigkeit beteiligt gewesen wären. Erfahrungsmäßig lernen die Kinder einen großen Teil von Altersgenossen. Weil die Spielgenossen so einflußreich sind, so müssen die Eltern deren Wahl genau überwachen; denn „böse Beispiele verderben gute Sitten.“ — Auch das Verhalten des Dienstpersonals spielt eine wesentliche Rolle. Merkt das Kind aus dessen Reden und Handeln überall liebende Teilnahme, so bleibt dies nicht ohne Segen;

3) die Bereicherung mit Vorstellungen, durch deren Wechselwirkung sympathetische Gefühle entstehen. Schon das Miterleben des mannigfaltigen Wechsels der Familienverhältnisse vermehrt außerordentlich den Gedankenkreis. Sodann liefert die im Kreise jeder Familie vorkommende Besprechung eigener Erlebnisse oder der Schicksale der sonstigen Angehörigen und der unmittelbaren Nachbarn einen hohen Beitrag. Jedoch trete die Lieblosigkeit, mit welcher oft die weniger glücklichen Verhältnisse der Mitmenschen erörtert werden, niemals in Gegenwart der Kinder hervor. Ferner dienen zur Erweiterung des Vorstellungskomplexes schöne Erzählungen, Märchen, Legenden, biblischer Geschichten, um welche die Erwachsenen von den Kindern häufig gebeten werden. Sind letztere in der geistigen Entwickelung etwas vorgerückt, so thut auch eine gut gewählte Lektüre das ihrige;

4) die frühe Weckung und Pflege des religiös-sittlichen Bewußtseins. Dies geschieht durch den christlichen Geist, den die ganze Umgebung des Kindes atmet, durch einfache Erzählungen aus der heiligen Geschichte, durch den Gesang geistlicher Lieder, durch Hausandachten und vorzüglich durch das Gebet. Wie viel in dieser Richtung gethan wird, hängt hauptsächlich von den Bemühungen der Mutter ab;

5) an sich selbst erfahrene Bethätigung fremden Mitgefühls. Lebt eine Familie in dürftigen Verhältnissen, so wird das Kind von der Not des Lebens, von Hunger, Mangel an Kleidung u. dergl., persönlich betroffen. Wenn nun barmherzige Nächstenliebe die Unglücklichen aus dieser traurigen Lage rettet, so bleibt dieser Genuß fremder Wohlthätigkeit nicht ohne tiefen Eindruck auf das Gemüt des Kindes. Aber auch in besser situierten Familien bieten sich mancherlei Anlässe dar, dem Kinde sein Mitgefühl zu erkennen zu geben. Wie wohlthuend

wirkt in Krankheitsfällen die liebende Teilnahme, die demselben durch die Eltern, Geschwister, durch das Gesinde oder sonstige Personen entgegengebracht wird! Wie erfreuen dasselbe die kleinen Aufmerksamkeiten, die man ihm am Geburtstage erweist! Ein durch solche Erfahrungen bereichertes Gemüt hat stets ein feines Gefühl für die Freuden und Leiden anderer Seelen;

6) eigene Bethätigung des Mitgefühls. Diese richtet sich zunächst auf Glieder der Familie, besonders auf die Eltern. „Lasse dich lieben, d. h. nimm kleine Erweisungen kindlicher Dienstfertigkeit freundlich auf, auch wo sie deine eigene Mühe vergrößern (beim Aufräumen, bei der Gartenarbeit); gieb den Kindern sogar Gelegenheit, dir solche Dienste zu erweisen, und gönne ihnen die Freude und den Stolz, eines deiner Bedürfnisse befriedigt zu haben." (Schneider, in der Encyklopädie.) Wie die Erfahrung lehrt, bemühen sich die Kinder, Mädchen noch mehr als Knaben, ihre Mitfreude am Geburtstage der Eltern, Geschwister oder sonstigen Angehörigen auch äußerlich durch kleine Geschenke, durch Hersagen von Gedichten oder durch andere Überraschungen zu offenbaren. Gestatte man ihnen dieses willig, so lange nicht Ungehörigkeiten damit verknüpft sind. „Verkümmere den Kindern die Freude der Wohlthat nicht, d. h. erleichtere ihnen die Last oder die Entbehrung, die sie freiwillig auf sich genommen haben, nicht. „„Laß dein Kind sich mit dem heftigsten Hunger schlafen legen, nachdem es sein Abendbrot einem anderen Kinde freiwillig gegeben."" Die kleinen Schultern müssen durch Tragen stark werden, sonst brechen sie später unter der Last zusammen oder werfen sie, sobald sie dieselben wirklich empfunden, ab." (Schneider.) Das auf diese Weise gekräftigte Mitgefühl greift dann bald über den häuslichen Kreis hinaus, sobald Not sich zeigt und Mittel zur Abhülfe zu Gebote stehen;

7) das Fernhalten aller Mächte, welche das sympathetische Gefühl entweder garnicht aufkommen lassen, oder das vorhandene gänzlich unterdrücken. Gelingt es einer Familie, diese Dämonen stets fern zu halten, so hat sie wenig Mühe; denn Verhüten der Fehler ist leichter als Verbessern. „Ein Lot Vorbeugung ist mehr wert als ein Pfund Heilung," sagt ein Sprüchwort. Sollten aber durch unvorhergesehene Einflüsse diese finsteren Mächte sich eingeschlichen haben, so müssen die Erzieher ihnen mit Energie und Konsequenz entgegentreten. Am sichersten werden sie zum Ziele kommen, wenn sie die vorhandene Untugend in die ihr entgegengesetzte Tugend zu verwandeln sich bemühen. Zu diesen Feinden des Mitgefühls gehören vor allen Dingen die direkten Gegensätze desselben, nämlich

α) der Neid. Wegen seiner bedeutenden Energie hat er eine hervorragend zerstörende Wirkung. „Neid ist Eiter in den Gebeinen" (Spr. 14, 30). Man erwecke ihn nicht. Am leichtesten wird er durch ungerechte Bevorzugung des einen Kindes vor dem anderen hervorgerufen. In seinem Gefolge befinden sich zahlreiche Untugenden, so Überhebung, Hochmut einerseits, Mißgunst, Diebstahl, Unverträg-

lichkeit, Angeberei, Lügenhaftigkeit, Zank, Schlägerei andererseits, alles Eigenschaften, die das notwendige friedliche Verhältnis der Familienglieder unter einander zerstören. Wo derartige Symptome sich zeigen, da muß der Wurzel nachgespürt, den leidenschaftlichen Ausbrüchen mit Weisheit und Gerechtigkeit in der Anwendung von Lob und Tadel konsequent entgegengetreten und die Ursache derselben entfernt werden;

β) die Schadenfreude und ihr Anhang. Auch sie kann wie der Neid großes Unheil anrichten, da sie in der Jugend leicht Wurzel schlägt und schnell wächst. Das Kind zerschlägt seine Puppe und hat Freude an den Trümmern derselben. Ähnlich geht es anderem Spielzeug. Bald pflückt es unerlaubt Blumen und Pflanzen ab und freut sich seines Zerstörungswerkes. Und nicht lange dauert es, so findet es eine besondere Lust an der Verstümmelung von kleinen Tieren, wie Fliegen, Maikäfern, Würmern u. dergl. Solche Kinder befinden sich auf dem besten Wege zu Baumfrevlern, Tierquälern und Menschenpeinigern. Lindner sagt ganz richtig: „Man muß sich hüten, Schadenfreude im Herzen des Kindes zu dulden und mit sich aufwachsen zu lassen; Kinder, welche ein Vergnügen daran zeigen, Maikäfern und Schmetterlingen Flügel auszureißen, obwohl sie wissen, daß diese Tiere dabei empfinden, zeigen schon ein verdorbenes Herz. Was sie klein mit hülflosen Tieren thun, werden sie groß mit Menschen thun, wenn sie dazu Kraft und Gelegenheit haben werden." Auf diesem Boden wächst kein Mitgefühl. Daß das richtige Verhältnis des Menschen zur Tierwelt für die Ausbildung des Mitgefühls von eminenter Bedeutung ist, darüber giebt es zahlreiche Stimmen. Verweilen wir deshalb noch etwas bei diesem Gegenstande.

Eine gelehrte Gesellschaft einer mitteldeutschen Universitäts- und Handelsstadt stellte bei einem ihrer jüngsten Preisausschreiben folgendes Thema:

> „Worin sind die Ursachen der Verwilderung und Roheit und der Zunahme der Verbrechen gegen das Leben und die Gesundheit zu suchen?"

Zahlreiche Bearbeitungen dieses zeitgemäßen Themas liefen ein. Mehrere Abhandlungen wiesen nach, daß der schlechte Kirchenbesuch an der Verwilderung der Menschen schuld sei. Andere suchten die Ursache in dem mangelhaften Unterricht und verlangten noch ein weiteres Schuljahr. Die Milde der Strafgesetze und die zu humane Behandlung in den Zuchthäusern wurde von dritter Seite für die Verrohung verantwortlich gemacht, während noch andere in dem Krieg, im Branntwein, in der Todesstrafe den Quell des Übels erblickten. So sehr auch die Preisrichter von der Wahrheit der angeführten Gründe sich überzeugt fühlten, so konnten sie doch keiner Arbeit den Preis zuerkennen. Ein einziges Manuskript, das man wegen seiner „Dünnleibigkeit" bis zuletzt aufgehoben hatte, blieb noch zu prüfen übrig. Als man den Umschlag erbrochen, fiel ein Blatt Papier heraus, auf welchem stand:

„Die Hauptschuld an der Verrohung und Verwilderung der Menschen trägt der 28. Vers des 1. Kap. im 1. Buch Mose.“

Man holte eine Bibel und las: „Und Gott segnete sie und sprach zu ihnen: Seid fruchtbar und mehret euch und füllet die Erde und machet sie euch unterthan, und herrschet über Fische im Meere und über Vögel unter dem Himmel und über alles Tier, das auf Erden kriechet.“

Die Preisrichter schüttelten die Köpfe und meinten, der Einsender sei ein Narr. Der jüngste Professor aber fragte: „Wer ist er denn?“ Es war ein unbekannter Mann; aber das Adreßbuch gab über seine Wohnung Auskunft. Am Abend suchte der Professor den Unbekannten auf. Ein stattlicher bärtiger Mann mit sonngebräuntem Antlitz empfing ihn in seiner Villa und hörte ihn ruhig an. Dann bat er freundlich, näher zu treten. Hierauf nahm der seltsame Herr das Wort; so rasch entströmten ihm die Worte, daß der junge Professor kaum zu folgen vermochte. Aus der reichen Fülle von Gedanken, welche das Gespräch enthielt, seien hier nur einige angeführt.

Die juristische und die Volksanschauung der Römer rechnete zu den Sachen auch Ebenbilder Gottes, nämlich die Sklaven. Ein Sklave war eine Sache wie ein Schwert, ein Haus, ein Tier. Man konnte ihn nicht nur verkaufen wie eine Sache, sondern ihn auch verstümmeln, wie man heute noch Pferden den Schweif oder Hunden die Ohren stutzt; ja man durfte ihn auch ungestraft töten wie ein Tier. Die Signatur jener Zeit war Mißachtung des menschlichen Lebens, Grausamkeit, blutiges Würgen im Kriege wie im Frieden, auf dem Schlachtfelde wie im Zirkus. Man hieb Sklaven in Stücke, um damit die Muränen zu füttern, und ließ Tausende von Gladiatoren in der Arena niedermetzeln.

Das Christentum, die erstarkende Humanität, vernichtete diese Sklaverei. Die Menschen hörten auf, wenigstens juristisch rechtlose Dinge zu sein. Das Recht des Tieres erkannte niemand an. Zwar enthält die christliche Religion über das Verhalten des Menschen gegen die Tiere keine (?) positive Vorschriften; aber in dem Gleichnis Jesu von den Sperlingen liegt ausgedrückt, daß Gott sich auch um das Schicksal des geringsten Tieres kümmert. Bedeutungsvoller ist, daß die Bildersprache des neuen Testamentes in zwei Tiergestalten, im Lamm und in der Taube, christliche und göttliche Symbole erblickt. — Auch hatte schon einer der tiefsinnigsten Philosophen des Altertums, Pythagoras, die Sanftmut gegen die Tierwelt zu einem Hauptmerkmale der Menschenliebe und der Barmherzigkeit erhoben.

Aber die Stimmen der Weisen werden von der Menge immer verspottet und unbeachtet gelassen. Gestützt auf jenen Spruch der Genesis, daß der Mensch über die Tiere herrschen soll, glaubt man auch innerhalb der christlichen Kirche, sich alles gegen diese rechtlosen Geschöpfe gestatten zu können.

Zu ihrer Belustigung veranstaltet die reiche, blasierte Welt größerer Städte Taubenschießen. Eine Schar von Müssiggängern schießt nach einem Flug Tauben, der

angstvoll über das Feld flattert, um es bald mit kleinen zuckenden, blutigen Vogelleibern zu bedecken. Aus Vergnügen zu töten wie die Tiger, wahrlich, das ist eine blutige Satire auf unsere Civilisation! Nicht minder liefern die Hahnenkampfspiele, wie sie in England mit den Kirchweihfesten verknüpft sind, die Martern abgemagerter Zughunde, die die schwere Last des Wagens nicht mehr ziehen können, Beweise menschlicher Grausamkeit. Man tötet ferner Kanarienvögeln den Sehnerv, um sie dann zu allerlei Kunststücken abzurichten. Eltern führen Kinder zu den Schauvorstellungen der blinden Vögel, und die Kleinen klatschen in die Händchen, wenn die Tierchen mit einem Eisendraht an dessen Ende man ein brennendes Stückchen Schwamm befestigt, eine kleine Kanone abfeuern. „Kleine geblendete Vögel zum Vergnügen zarter Kinder Kunststücke ausführen zu lassen, welcher abscheuliche Einfall!"

„Die Tiere haben eine Seele; daran ist nicht zu zweifeln. Worauf ruht aber im Grunde das Recht der Menschen, Geschöpfe, deren seelische Kräfte den unsrigen ähneln, in so grausamer Weise zu unterdrücken, ihr Leben zum Spielzeug ihrer Launen und Gelüste zu machen? Auf keinem anderen als dem Rechte des Stärkeren, dem Urquell fast aller historischen Rechte. Aber auf die Dauer hat man gefühlt, daß auch den Tieren gegenüber dieser Rechtsgrund nicht ausreichend sei. Man hat nach einer höheren Sanktion dieser brutalen Herrschaft gesucht und dieselbe in jenen Worten der Schöpfungsgeschichte gefunden!

Das Gefährliche und Verhängnisvolle der Tiermarter liegt darin, daß das menschliche Gefühl sich durch den täglichen Anblick mißhandelter lebendiger Geschöpfe abstumpft und an Roheit gewöhnt. Voltaire schreibt: „Die Menschen fühlen niemals Gewissensbisse über Dinge, die sie zu thun gewohnt sind." Thomas Payne drückt denselben Gedanken aus, wenn er sagt: „Eine Sache erhält den Anschein der Gerechtigkeit, wenn man sich lange Zeit gewöhnt zu glauben, daß sie nicht ungerecht sei."

Alle Erscheinungen der Welt stehen im engsten ursächlichen Zusammenhang, der sich freilich oft nur dem Auge des redlichen Forschers zeigt. Auch die Mißhandlung der Tierwelt und die Zunahme grausamer Verbrechen haben Zusammenhang. Die kurzsichtigen Menschen, wozu die meisten gehören, lächeln überlegen, wenn man von dem Zusammenhang spricht, der zwischen dem am Zwirnsfaden gefesselt fliegenden Maikäfer oder der zerschossenen Taube, dem zu Tode gehetzten Wild, dem gequälten Pferd und einem ermordeten Menschen besteht. — Das schwache Kind übt seine Kraft an einem hülflosen, schwachen Tier, an einem Käfer oder Vogel, während das Opfer des herangereiften Mannes sein Mitmensch ist, der ihm bei Befriedigung seiner Gelüste im Wege steht

Hogarth, der berühmte englische Maler des 18. Jahrhunderts, dessen Stift und Pinsel die Thorheiten seiner Zeit verewigt hat, stellte in den Schaufenstern Londons eine Reihe von Gemälden aus, welche er die Fortschritte des Verbrechens

nannte. Das erste zeigte die Tötung eines Tieres . . . das letzte den Mord eines Menschen.

Man spricht von der Entsittlichung der Völker durch die Kriege. Gewiß, dieses Völkermorden demoralisiert die Nation, und es ist festgestellt worden, daß nach großen Kriegen die gewaltthätigen Verbrechen eine erschreckend große Ziffer erreichen. Aber das ist doch nur ein vorübergehender Zustand; während die mitleidlose Behandlung der Tierwelt unter den verschiedenartigsten Formen sich täglich wiederholt und so die ewige Quelle des Verbrechens wird.

Voltaire sagt: „Alle bekannten Menschengesellschaften haben sich im Kriegszustande befunden mit Ausnahme der Braminen." Aber warum führen die Braminen keine blutigen Kriege? Warum sind Gewaltthaten gegen ihre Mitmenschen ihnen fremd? Weil ihre Religion ihnen verbietet, selbst das niedrigste Geschöpf zu mißhandeln oder zu töten. Zwischen dieser Achtung vor dem Tier und der friedlichen Lebensweise dieser Indier besteht ein tiefer unsäglicher Zusammenhang. Wie sieht es dagegen in unserem hochcivilisierten Europa aus? Der jämmerlichste Lump, der keine Spur menschlicher Würde und Tugend in sich trägt, hat noch immer das Recht, das geistig entwickeltste Tier nach seinem Belieben zu mißhandeln.

Zwar bedroht das Strafgesetzbuch des deutschen Reiches den, welcher öffentlich oder in Ärgernis erregender Weise Tiere boshaft quält oder roh mißhandelt, mit Geldbuße bis zu 50 Thalern oder entsprechender Haftstrafe; aber wie schwach ist diese Schranke, welche der Gesetzgeber der menschlichen Grausamkeit gesetzt hat! Für das abgemagerte Pferd, welches erschöpft vor dem Lastwagen zusammenbricht, für den verhungerten Zughund, der übermäßige Lasten durch den Sonnenbrand der staubigen Landstraße zieht, gegen alle diese Tierquälereien, die sich der Öffentlichkeit entziehen, ist dieser Paragraph des Strafgesetzes eben so wenig ein Schutz, wie für den auf der Parforcejagd zu Tode gehetzten Hirsch oder Fuchs. Welche Leidensgeschichten erzählen uns in den größeren Städten nicht die abgetriebenen Körper der armen Droschkenpferde!

„Die Moralisten, die Theologen, die Juristen klagen über die wachsende Verwilderung, über die Zunahme gewaltthätiger Verbrechen und sehen nicht ein, daß unsere moderne Erziehungsmethode einen Hauptteil der Schuld trägt. Man predigt unaufhörlich Respekt vor dem Gesetz, vor der Obrigkeit, die das Schwert trägt, und vergißt dabei, daß es zum mindesten eben so notwendig ist, Achtung und Respekt vor der Schwäche und Hülflosigkeit zu lehren, vor allem aber auch Barmherzigkeit mit den Tieren." —

Doch genug. Alle erwähnten widergesetzlichen Handlungen sind Feinde des sympathetischen Gefühls. Gerade die Familie kann zu ihrer Verhütung unendlich viel beitragen, oft mehr als jede andere sittliche Gemeinschaft;

γ) Auch die Selbstsucht und der Haß regen sich nicht selten frühe. Im

Unterdrücken dieser üblen Eigenschaften, falls sie sich zeigen, darf der Erzieher nicht müde werden. Auf eine weitere Aufzählung sittlicher Gebrechen, die dem aufstrebenden Mitgefühl schaden, können wir wohl verzichten;

8) getreue Benutzung der anderen Erziehungsanstalten, besonders der Schule und der Kirche. Nur dann, wenn Eltern ihre Kinder regelmäßig und pünktlich zur Schule schicken, kann letztere ihre Gesamtaufgabe, wozu auch Pflege des Mitgefühls gehört, ganz lösen. Wie segensreich die Kirche wirken kann, wurde früher schon angedeutet.

b) Wie pflegt die Schule das sympathetische Gefühl in der ihr anvertrauten Jugend?

Daß die Schule zur Pflege des Mitgefühls verpflichtet ist, geht aus ihrem Zwecke, den ganzen Menschen zu bilden, hervor. Sympathetisches Gefühl und seine Äußerungen bilden nämlich einen wichtigen Bestandteil der Gesinnungsbildung. Der Schule fällt sogar die Hauptarbeit bei Lösung der in Rede stehenden Aufgabe zu, da sie die Jugend während der schönsten Tageszeit in einer langen Reihe von Jahren — namentlich an höheren Schulen — in ihrer Obhut hat, in einem Lebensalter, in welchem der Mensch für Einwirkungen auf Gefühl und Willen am empfänglichsten ist. Ihr stehen aber auch vielseitige, wenngleich nicht immer hinreichende Mittel zu Gebote. Diese heißen Regierung, Unterricht und Zucht. Da die Regierung ihr Augenmerk vorzugsweise auf Herstellung und Erhaltung der äußeren Ordnung unter einer größeren Schülerschar richtet, so kann sie hier außer acht gelassen werden. Es bleiben demnach Unterricht und Zucht (Erziehung im engeren Sinne) zur näheren Beleuchtung übrig.

Da das Mitgefühl nur entsteht, wenn entsprechende Vorstellungen oder Vorstellungsreihen bei ihrem Zusammentreffen im Bewußtsein sich hemmen oder fördern, so muß der Unterricht, der sich mit Verarbeitung der Vorstellungen beschäftigt, und der den größten Teil der Schulzeit ausfüllt, fast die ganze Arbeit bei der Pflege des sympathetischen Gefühls übernehmen. Unter allen Disciplinen des Lehrplans steht auch bei diesem Geschäfte

1) der Religionsunterricht obenan. Derselbe schildert zunächst zahlreiche menschliche Freuden und Leiden. Wer vermag die hohe Freude des frommen Noah und seiner Familie beim Verlassen der Arche auszusprechen! Wie wird Jakobs Geist lebendig bei der Nachricht, daß sein Sohn Joseph noch lebe und ein Herr über ganz Ägypten sei! Auch das Hochgefühl, welches die Personen, die der Heiland von ihren schweren Plagen befreite, nach ihrem Gesundwerden bewegte, läßt sich schwer schildern; man kann es nur fühlen. Fast jeder Abschnitt der heiligen Geschichte bietet Momente dar, in welchen freudige Gefühle auftauchen. — Wir finden aber auch markige Zeichnungen tiefen Schmerzes. So kommt über Adam und Eva nach dem Sündenfalle eine Strafe nach der anderen; jede folgende

Trübsal ist eine Steigerung der vorhergehenden. Abrahams tagelanges Schweigen auf dem Gange nach Morija zeugt nicht minder von tiefem Seelenschmerze. Wer vermag die Betrübnis Jakobs nach dem Verkaufen Josephs zu beschreiben! (Dieselbe bleibt sogar nicht ohne Eindruck auf die hartherzigen Brüder!) Wie groß war nicht das Elend aller Unglücklichen, über die sich Jesus erbarmte! Diese Beispiele mögen hinreichen. — Nicht minder berichtet die Kirchengeschichte über großes Wehe, das die Menschen betroffen, so bei der Zerstörung Jerusalems 70 n. Chr., während der Verfolgung der Christen durch Juden und Heiden, bei der Inquisition, im 30jährigen Kriege u. dergl. m. Sie erzählt aber auch freudige Ereignisse, wie Anerkennung des guten Wandels der Christen, Sieg des Christentums über das Heidentum, allgemeine Erhebung der Christen zur Erhaltung ihres Glaubens ꝛc. — Das Kirchenlied schildert in poetischer Form das freudige Glaubensleben echter Christen, die aus dem Borne des Heils, der Bibel, ihre Überzeugung schöpften und fest zu ihrer Kirche hielten.

Sodann giebt die Religion in ihren geschichtlichen Teilen vorzügliche Vorbilder wahren Mitgefühls und der damit verbundenen barmherzigen Nächstenliebe. Aus den zahlreichen Exempeln sollen nur einige herausgehoben werden. Obenan steht der Heiland selbst, der sich mit den Fröhlichen (auf der Hochzeit zu Kana) freute, mit den Weinenden (bei der Auferweckung des Lazarus) weinte, der das große Elend der Kranken lebhaft mitfühlte, dessen Erbarmen nicht nur diesen Unglücklichen half, sondern ihn auch in den Tod trieb, um alle Menschen zu erlösen. Er ist der rechte barmherzige Samariter, dem die Menschen nur nacheifern, den sie aber nicht völlig erreichen können. Auch die Apostel leuchten kräftig voran. Die Zahl derer endlich ist Legion, über welche die Kirchengeschichte berichtet, daß sie erfolgreich Thränen getrocknet und dauernde Freude bereitet hätten.

Der Religionsstoff eignet sich somit vorzüglich zur Pflege des sympathetischen Gefühls. In welchem Grade er aber an der Lösung dieser Aufgabe arbeitet, hängt hauptsächlich von der zweckmäßigen methodischen Behandlung ab. Wird er richtig durchgearbeitet, dann entstehen von selbst die eigentümlichen Seelenzustände, die wir durch Mitfreude und Mitleid bezeichnen. Der Leser erwarte nicht eine ausführliche Darlegung der Methodik des Religionsunterrichtes. Letztere ist schon so umfangreich in besonderen Schriften, in den Lehrbüchern der Methodik und auch in zahlreichen Artikeln dieses Blattes besprochen worden, daß wir uns darauf beschränken dürfen, nur die methodischen Winke anzudeuten, welche unserem Zwecke in besonderer Weise dienen.

Bei der Auswahl des Stoffes kommen hauptsächlich zwei leitende Grundsätze in Betracht. Erstlich berücksichtige man die Bildungsstufe der Kinder. Den wenig Entwickelten reiche man „Milch", den Geübteren aber „starke Speise" dar. Zweitens wähle man nicht zu viel aus; denn zu einer zarten Behandlung der Geschichten gehört entsprechende Zeit.

Die erste Aufgabe der eigentlichen Lehrarbeit besteht in dem anschaulichen Auffassen des Religionsstoffes durch die Schüler, welches durch das lebendige Wort des Lehrers (viva vox), durch anschauliches Erzählen vermittelt wird. Wichtig ist hierbei, daß der Lehrer jede Geschichte zum erstenmal um ihrer selbst willen erzähle, damit sie in ihrer Urkraft auf das Gemüt des Kindes wirken könne. Nicht richtig wäre es, die Geschichte von vornherein als Trägerin irgend einer Lehre hinzustellen, etwa zu sagen: „Nun will ich eine Geschichte erzählen, die diese oder jene Lehre veranschaulicht!“ Dies nötigt den Schüler, stets an die Beziehung der Lehre zu der erzählten Geschichte zu denken. Das Denken aber ist ein Feind der Gefühle. Ähnliches gilt auch von vielen Erklärungen, welche der Erzählung einer Geschichte oft nachgeschickt werden. — Ferner sorge der erzählende Lehrer für die größtmögliche äußere und innere Anschauung, daß die Kinder mit dem inneren Auge genau schauen, was sie mit dem äußeren Ohre hören, daß sie Augen- und Ohrenzeugen der Thatsachen werden, daß sie die Geschichte mit erleben. Von hoher Wichtigkeit ist deshalb schon der freie und fließende Vortrag, einfache, schlichte Worte und Sätze, deutliche Sprache, klare Disponierung, Vorzeigen biblischer Bilder, Benutzung einer Karte des Schauplatzes der Begebenheit, ethnographische Darstellungen, Zeichnungen des Lehrers an der Wandtafel, überhaupt alles, was dazu dienen kann, den Geschichtsinhalt dem Verstande des Schülers nahe zu bringen. Bedeutungsvoller aber ist die richtige Darlegung der in der Geschichte liegenden inneren Beziehungen, der Stimmungen und Gesinnungen. Hat der Lehrer den Geschichtsinhalt in sein Herz aufgenommen, dann findet sich der rechte Ton von selbst; denn „was vom Herzen kommt, das geht zum Herzen;“ dann wird es ihm gelingen, die Thatsachen mitzuteilen, wie sie sich wirklich zugetragen haben. Ob er wichtige Aussprüche biblischer oder kirchengeschichtlicher Personen wörtlich anzuführen habe, ob er seine psychologische und pädagogische Kenntnis zu Hülfe rufen muß, um im Geiste des Schülers die richtigen Anknüpfungspunkte zu finden, das wird er leicht herausfühlen. Eine mit solcher Wärme erfolgte Erzählung erweckt in jedem Falle die Teilnahme des Schülers, und jede Wiederholung der Geschichte reproduciert auch die Gefühle.

Die weitere geistige Verarbeitung des Stoffes behufs denkender Betrachtung und Anwendung scheint auf den ersten Blick dem sympathetischen Gefühl keine Nahrung zu bieten. Sehen wir aber genauer zu, so finden wir auch hier kräftige Förderungsmittel. Die 2. und 3. Lehroperation bildet die Phantasie, hebt das gesamte Gefühlsleben und kräftigt den Willen, alles Faktoren, welche an der Pflege des Mitgefühls reichlichen Anteil haben.

Auch bei Behandlung der theoretischen Religionslehre, des Katechismus, der Abschnitte aus den poetischen und prophetischen Büchern des alten und neuen Testamentes u. dergl. m., empfängt das sympathetische Gefühl Bethä-

tigung. Das Interesse an bekannten Geschichten, an deren Hand man die religiösen und sittlichen Begriffe entwickelt, wird reproduciert und trägt dazu bei, dem abstrakten Stoffe Wärme und Leben zu geben. Sodann schließt der Hauptzweck dieser Lehrstücke, nämlich Pflege des religiös-sittlichen Bewußtseins, die Schulung des Mitgefühls in sich.

2. Die Weltgeschichte ist eine fast unübersehbare Quelle freudenreicher oder auch betrübender Ereignisse. Sie zeigt uns das Ringen und Streben sittlichgroßer Männer, ganzer Staaten und Völker. Wer schenkte nicht den Schicksalen der Heldengestalten der Heroenzeit und des Altertums, eines Herkules, Theseus, Achilles, Miltiades, Themistokles, Leonidas, Hannibal etc., lebensvolle Teilnahme! Wem ginge nicht das namenlose Elend, das der unglückliche Ausgang eines verheerenden Krieges über ein Volk oder Land gebracht, zu Herzen! „Wessen Auge blitzte nicht in heiliger Entrüstung auf, wenn die Wahrheit gefälscht und die Unschuld verfolgt wird! Wessen Faust ballt sich nicht, wenn die Tugend verkannt und die Freiheit unterjocht wird!" Wer könnte bei der Schilderung der Freuden, die dem gelungenen Streben nachfolgten, wohl kalt bleiben! Überall begegnet uns in der Geschichte der Wechsel von Wohl und Wehe, so daß eine weitere Aufzählung specieller Fälle unterbleiben kann. — Die Weltgeschichte weist aber auch leuchtende Vorbilder echten Mitgefühls auf. Aus der vaterländischen Geschichte seien nur der große Kurfürst, Friedrich Wilhelm I., Friedrich der Große, Friedrich Wilhelm III. und die Königin Louise hervorgehoben. Wie bemühten sie sich nicht, die Not zu mindern, die Wohlfahrt der Untergebenen zu erhöhen!

Soll der Geschichtsunterricht die Teilnahme der Jugend erwecken, so muß ihn ein geschichtskundiger, lebenswahrer, geistesfrischer Lehrer erteilen; denn er stellt Anforderungen an den Lehrer, wie in höherem Maße kein anderer Unterricht. Die Schwierigkeiten sind hinreichend bekannt. „Gehört dazu auch für den Lehrer, der durch fleißiges Studium wie durch Vorbereitung für die einzelne Stunde sich des Stoffes versichert hat, erstlich die Aufgabe, diesen Stoff in richtiger Bemessung des Nichtzuviel und Nichtzuwenig, also gerade in dem Maße den Schülern vorzutragen, wie es dem Bedürfnis und dem Fassungsvermögen derselben entspricht; dazu die Aufgabe, dem Stoffe, der, wie er vergangenen Zeiten angehört, auch ein gestaltloses, totes Material bleiben könnte, anschaubare Gestalt zu geben und mit belebendem Hauche des Geistes die Toten wieder ins Leben zurückzurufen; ferner die Aufgabe, den Gesichtskreis der Jugend für Lebensbeziehungen und Verhältnisse, welche bis dahin ihr fern und fremd waren, für Angelegenheiten der Staaten, für Aufgaben und Ziele der Menschheit zu erschließen; die Aufgabe, das ungeübte Auge auf einen inneren Zusammenhang der scheinbar nur in ewigem Wechsel kreisenden Dinge zu richten, also auf einen Zusammenhang, der auch dem denkenden Geiste schwierige Probleme stellt." (Schornstein in der 36. Schulschrift der höheren Töchterschule zu Elberfeld, Ostern 1883.) Bei der

Behandlung des Stoffes folgt der Geschichtslehrer denjenigen Gesichtspunkten, welche oben bei der Verarbeitung der historischen Religionsstoffe angedeutet wurden.

3) Auch bei der Betrachtung der Produkte der deutschen Litteratur regt sich oft das Mitgefühl. Dieselben nötigen in vielfältiger Weise zur Anschauung von Freuden und Leiden nicht nur unter den Menschen, sondern auch unter den Tieren und Pflanzen (Märchen, Fabeln ꝛc.). Einige epische Erzeugnisse wirken durch ihren Inhalt gleich der Geschichte; durch ihre poetisch-schöne Form aber dringen sie noch tiefer in das Gemüt der Kinder ein. Die dramatischen Stücke veranlassen oft, die Größe der Not und des Elendes mit zu schauen und mit zu fühlen, zeigen aber auch hochherzige Retter aus derselben, die zur Nacheiferung reizen. Gerade im deutschen Unterrichte kann das sympathetische Gefühl außerordentlich und vielseitig gepflegt werden, weil nicht nur der vorzügliche Inhalt, sondern auch die dem Gemüte besonders zusagende schöne Form wirkt.

Diese Frucht trägt der Unterricht im Deutschen nur dann, wenn ihn ein Lehrer erteilt, der selbst für die deutsche Litteratur erwärmt ist, der Sinn für alles Schöne und Erhabene besitzt, der es versteht, die litterarischen Erzeugnisse in ihrer Urkraft auf die Kinder wirken zu lassen, und nicht mit platter Hand den zarten Schmelz von ihnen abstreift. Das Herz macht auch hier den Mann. Von den vielen Grundsätzen, welche bei der Behandlung maßgebend sein müssen, verdient einer besonders betont zu werden. Man veranlasse den Schüler nicht, seine sympathetischen Gefühle in Worte zu kleiden, weder mündlich noch schriftlich. „Wenn der Schüler sich beim Sonnenaufgang, beim Gewitter oder gegen einen Freund von lebhaftem Empfinden bewegt fühlt, so soll es doch bei dieser Unmittelbarkeit seines Gefühls bleiben; wird er dagegen zum Reflektieren über dasselbe veranlaßt, so mischt sich allzuleicht Heuchelei und ein widerwärtiges Schönthun mit sich selbst hinein. Das Gefühl gehört dem innersten Leben an und bleibt in diesem Alter am besten unausgesprochen; wird es aber dem Urteil des Lehrers vorgelegt, so geht es ohne Aufputz nicht ab, und die Wahrhaftigkeit und Keuschheit des Gemüts wird den Schüler benommen oder doch in unziemliche Versuchung geführt.“ (Schrader.) „Spricht die Seele, so spricht, ach! die Seele schon nicht mehr.“ (Schiller.)

4) Der Gesang erweist sich ebenfalls als ein hervorragendes Mittel zur Pflege des Mitgefühls. Text und Melodie stehen in inniger Wechselbeziehung. Wie der ausdrucksvolle Gesang nur durch genaue Beachtung des Textes erzielt wird, so entfaltet andererseits auch der Text erst dann seine volle Wirksamkeit, wenn er gesungen wird. Der Gesangunterricht reproduciert daher nicht nur die in der Religions- und in der deutschen Stunde angeregten sympathetischen Gefühle — was allein schon bedeutungsvoll wäre! —, sondern macht sie auch intensiver.

5) Erweckt der naturgeschichtliche Unterricht in den Schülern lebhaftes Interesse für die Tier- und Pflanzenwelt, so liegt darin auch ein Generalmittel

gegen übermütige und boshafte Zerstörung von Pflanzen und gegen Tierquälerei. Was man liebt, das schont man.

6) Die Geographie läßt den Schüler in den Charakterbildern, die den geographischen Unterricht illustrieren, mancherlei menschliches Wohl und Wehe mit schauen und mit empfinden, wenn der Lehrer den guten Takt besitzt, dieselben an der rechten Stelle und in richtigem Maße mit den sonstigen geographischen Stoffen zu verweben.

Aus diesen wenigen Andeutungen ersieht man, daß die meisten Unterrichtsfächer Gelegenheit geben, das sympathetische Gefühl zu pflegen. Unter den Lehroperationen liefert für unsern Zweck die Einführung in das anschauliche Verständnis den höchsten Ertrag, weil hier die Einwirkung von Person auf Person vorwiegt. Aber auch das 2. und 3. Lehrstadium, die denkende Betrachtung und Anwendung, erweist sich nützlich, indem dadurch die Intelligenz erhöht, das Gefühlsvermögen veredelt, der Wille gestärkt, der Charakter gestählt wird, alles Momente, welche das Mitgefühl vertiefen.

An dieser Stelle bleibe auch nicht unerwähnt, daß eine von der Schule zweckmäßig geleitete Jugendlektüre ebenfalls zur Pflege des sympathetischen Gefühls viel beiträgt; denn dieselbe ist ein sehr vielseitiges Bildungsmittel. Bei geistig langsamen Schülern hat die Privatlektüre oft unverkennbare Vorteile vor dem mündlichen Unterricht. „Indem nämlich der junge Mensch sich still mit seinem Buche beschäftigt und sich darin wie in einem Spiegel ungestört beschaut, kann er die Gedanken, welche in ihm angeregt worden sind, nach Belieben fortspinnen, die guten Lehren im Herzen erwägen, edlere Gefühle tiefer Wurzel schlagen und zu löblichen Vorsätzen heranreifen lassen, während er beim mündlichen Unterrichte oft da vom Strome mit fortgerissen wird, wo gerade für ihn ein längeres Verweilen beim Gegenstande heilsam sein würde.“ (Kaiser.)

Das zweite Hauptmittel, durch welches die Schule das sympathetische Gefühl in der Jugend pflegt, heißt Schulzucht oder Erziehung im engeren Sinne. Diese muß den Unterricht stets unterstützen und begleiten; sonst zeitigt selbst die beste Unterweisung keine Früchte.

1) Die Schulzucht stellt die äußere Zusammengenommenheit her, in welcher allein eine Einwirkung auf Gefühl und Willen der Schüler möglich ist. Sie dringt daher nicht nur auf völlige äußere und innere Ruhe, sondern zwingt auch zu gespannter Aufmerksamkeit und zu ausdauerndem Fleiße. Neben einer bis in die geringsten Kleinigkeiten ausgebildeten Schulordnung stehen ihr hierfür stete Wachsamkeit des Lehrers, Gerechtigkeit bei Austeilung von Lob und Tadel in den mannigfaltigsten Schattierungen und Konsequenz zu Gebote.

2) Sie nötigt den Schüler, seine Dienstbereitschaft zu bethätigen event. Erweisungen des Mitgefühls selbst zu erfahren. Jede Lehrstunde giebt dazu Veranlassung. Bei Beantwortung schwierigerer Fragen,

bei Darlegung umfangreicherer Abschnitte kommt zuerst der fähigere Schüler an die Reihe, darnach der schwächere. Wird in der Schule durch Vor- und Nachsprechen etwas auswendig gelernt, so muß der begabtere Zögling dem minder begabten so lange vorsagen, bis dieser den Stoff gefaßt hat. Anfänglich merkt der stärkere zwar nicht, welchen Dienst er dadurch dem schwächeren leistet; aber im weiteren Verlauf der fortschreitenden geistigen Entwickelung kommt er dahinter und wird dazu williger; denn das Mitgefühl regt sich. Diese Bereitwilligkeit zu erlaubten Hülfen zeigt sich dann auch außerhalb der Schulstube. Andererseits empfindet das schwächere Kind die beregte Wohlthat mit Dankbarkeit, welche aufmerksamer und empfänglicher für fremde Freuden und Leiden, geneigter zu Gefälligkeiten macht. „Menschen sind geschaffen für die Menschen.“ (Herder.) „Wer nichts für andere thut, thut nichts für sich.“ (Göthe.) — Auch in dem Helfersystem liegt eine Anregung, seine Dienstfertigkeit zu offenbaren.

3) Die Schulzucht unterdrückt alle Einflüsse, welche der Pflege des Mitgefühls hinderlich sind. In diese Kategorie gehören zunächst Neid und Schadenfreude, über welche oben schon gesprochen wurde. Der Lehrer halte alle Ursachen fern, durch welche der Neid hervorgerufen werden könnte, wie Bevorzugung einzelner Schüler, Parteilichkeit in Anerkennung und Tadel und dergl. Sollten infolge mangelhafter Familienerziehung einige Kinder den Neid zur Schule mitbringen, so muß letztere ihn zu beseitigen suchen durch Wohlwollen, durch strenge Unparteilichkeit in jeder Beziehung, durch Anerkennung der guten Bemühungen und Eigenschaften, durch Beförderung des Frohsinns, durch Hinweisung auf das Verächtliche und Häßliche des Neides, vor allem durch Anwendung aller Mittel, welche das sympathetische Gefühl positiv fördern. — Die Schadenfreude, welche das Zeichen eines schon völlig verschlechterten Gemütes ist, kommt in ihren rohesten Äußerungen bei der Jugend nicht so häufig vor. Auch ihr gegenüber, wie gegen Egoismus und Haß sei die Schule auf der Hut. — Im Gefolge der antipathetischen Gefühle befinden sich zahlreiche Untugenden, die gleichfalls das rechte Zusammenleben der Kinder stören. Dahin gehören Unverträglichkeit, welche sich in Neckereien, Händelsucht, Werfen mit Steinen, Schlägereien ꝛc. offenbart, Hang zum Stehlen, Lügenhaftigkeit, Mangel an Ehrerbietung, Unhöflichkeit, starke Empfindlichkeit, Gefühllosigkeit und andere Übel. Was die Schulzucht gegen diese Feinde des Mitgefühls ins Feld zu führen hat, darüber geben größere pädagogische Werke hinreichende Auskunft. „Die deutsche Volksschule von Gräfe“ werde hier nur namhaft gemacht.

Daß endlich das gute Vorbild in der Schule zur Ausbildung des sympathetischen Gefühls in hervorragendem Maße beisteuert, leuchtet dem leicht ein, der die Natur der Gefühle überhaupt kennt. In erster Linie steht die rechte Persönlichkeit des Lehrers da, durch welche alle unterrichtlichen und erzieh-

lichen Veranstaltungen der Schule erst Leben erhalten, ohne welche dieselben ein toter Organismus wären. „Die tüchtige Persönlichkeit des Erziehers und Lehrers ist und bleibt die zuverlässigste Garantie für das Gelingen pädagogischer Bemühungen.“ (Baur.) „Nach allen Seiten erweist sich die Persönlichkeit als das wirksamste Bildungsmittel für die Jugend; in ihr fand auch Plato zuletzt die vielbesprochene Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend gelöst. Tugend ist nur lehrbar durch Tugend, indem ihre lebendige Erscheinung Liebe und Nacheiferung weckt.“ (Wiese.) Schon die Verrichtung der fortlaufenden Berufsgeschäfte giebt dem Lehrer reichliche Gelegenheit, den Schülern seine wohlwollende Gesinnung zu zeigen. In den täglichen Schulandachten darf er ihre Herzen zu Gott erheben, seine Anliegen dem Herrn der Heerscharen vortragen und Kraft und Hülfe für alle erflehen. Seine Milde, Freundlichkeit, Geduld, welche er den Schwachen, Kränklichen und mangelhaft Organisierten gegenüber bei Erteilung des Unterrichtes und bei Handhabung der Schulzucht offenbart, beweist nicht minder, daß er die ihm anvertrauten Seelen in väterlicher Liebe auf dem Herzen trage. Noch mehr kann sich seine liebevolle Teilnahme bei außergewöhnlichen Vorfällen zu erkennen geben, so bei Erkrankungen einzelner Schüler und bei Entlassung derjenigen, die ihrer Schulpflicht genügt haben. Wenn der Lehrer in sein Gebet eine Fürbitte für die erkrankten Kinder einschließt, wenn er dieselben hin und wieder zu Hause besucht, ihnen Mut und Trost zuspricht, so bleibt dieses Handeln nicht ohne wohlthätigen Einfluß auf die Jugend. Auch die Beschaffenheit der Entlassungsfeier legt Zeugnis ab, ob der Lehrer sich mit seinen Schülern durch das Band der Liebe verknüpft fühlt. Nicht minder vermag sein Familienleben, seine Wirksamkeit außer der Schulstube im frischen, grünen Leben selbst großen Segen zu stiften, wenn barmherzige Nächstenliebe all sein Thun durchweht; denn der Lehrer wohnt in seiner Gemeinde wie in einem gläsernen Hause, von allen Seiten sichtbar.

Sodann spielt das Vorbild der Mitschüler eine bedeutende Rolle. „Kinder bilden sich bekanntlich gern nach Kindern; diese stehen ihnen in allem näher als Erwachsene. Das Wort und Beispiel des Bruders oder der Schwester, des Gespielen, des Mitschülers hat in der Regel eine zauberische Macht, vor welcher selbst die Macht des Erziehers gar oft weichen muß.“ (Gräfe.) Herrscht in einer Schule ein guter Geist, so gehen die vorgeschritteneren Schüler den jüngeren in allem, was sich schickt, nicht nur mit einem leuchtenden Beispiel voran, sondern ermahnen sie auch zur Nacheiferung.

Überblicken wir nochmals die zahlreichen angeführten Mittel, so gewahren wir, daß fast alle außer der Pflege des Mitgefühls noch anderen, oft höheren Zwecken dienen. Gelingt es daher der Schule, ihre Gesamtaufgabe, den ganzen Menschen zu bilden, vollständig zu lösen, so fällt ihr das richtig geschulte sympathetische Gefühl von selbst zu.

II. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Lutherbücher.

Das 400jährige Jubiläum unseres Reformators hat begreiflicherweise eine ganze Lutherlitteratur hervorgerufen. Manches wäre allerdings besser im Schreibtisch des Verfassers verschlossen geblieben, zumal die poetischen Leistungen, Lutherlieder u. dergl.; manche Erscheinungen sind der Buchhändlerspekulation, welche sich diese günstige Gelegenheit nicht hat entgehen lassen, auf Rechnung zu setzen; im allgemeinen wollen wir uns aber über die reiche Fülle nicht beschweren, denn es soll ja sehr verschiedenartigen Bedürfnissen entsprochen werden, und berufene Federn wissen in der That dem Lutherbilde immer neue Seiten abzugewinnen. Nun ist Luthers Lebensgeschichte durch die Arbeiten Köstlins in erschöpfender Weise klargestellt worden;*) die Lutherbücher müssen sich also mehr oder minder eng an jene grundlegende Arbeit anschließen; nur die Form kann nach Geschmack oder im Hinblick auf den ins Auge gefaßten Leserkreis variieren.

Wir nennen folgende Schriften:

1. Das Lutherbüchlein von Bernhard Rogge, mit neun Holzschnitten und einer Zeittafel; Pr. 40 Pf., von 100 Exemplaren à 30 Pf. Georg Reichardts Verlag.
2. Bilder aus Luthers Leben für evangelische Volksschulen von C. Buschendorf. (Bleyl und Kämmerer.)
3. Das Leben D. Martin Luthers dem deutschen Volke erzählt von Wilhelm Rein. (209 S. Preis 2,40 M.) Georg Reichardts Verlag.
4. Martin Luther von Dr. C. Burk (342 S.) Carl Krabbe.
5. Doktor Martin Luther. Volksbuch zum Lutherfest am 10. Nov. 1883 von Professor M. Baumgarten. (204 S., Pr. 1,50 M.) Hinstorff.
6. Martin Luther. Historisch-religiöses Schauspiel in sechs Teilen von Wilhelm Köhler. (184 S. Pr. 2 M.)

1. Das Lutherbüchlein von Rogge stellt übersichtlich auf 70 Seiten das Wissenswerteste von Luthers Leben zusammen. Für den Preis von 40 bezw. 30 Pf. kann man füglich nicht mehr verlangen, und zum Verteilen in den Schulen ist das Büchlein gewiß ganz geeignet. Die Klippe der „Leitfadenmanier", nämlich auf beschränktem Raum doch möglichst alles Erwähnenswerte auszugsweise zu berichten, statt abgerundete, lebensvolle Bilder zu bieten, scheint uns freilich nicht völlig vermieden zu sein. Immerhin aber dürfte das Schriftchen dem bezeichneten Zweck entsprechen. Die beigegebenen Holzschnitte erhöhen den Wert des Büchleins wesentlich. Störend ist der Druckfehler auf der letzten Seite: Wie Eliefer dem Elias rief er ihm nach.

2. Viel selbständiger und origineller hat Buschendorf Luthers Leben ebenfalls für Schulzwecke bearbeitet. Er wünscht Luthers Leben als Konzentrationsstoff im Herbart-Zillerschen Sinne behandelt zu sehen und kommt der Forderung der Reinschen „Schuljahre" in dieser Hinsicht mit einem eigenartigen Versuche entgegen. An Luthers Bibelübersetzung anknüpfend stellt er in 24 kurzen in sich geschlossenen

*) Es sei hier, obwohl uns Köstlins Bücher nicht zur Berichterstattung vorliegen, doch auf dieselben hingewiesen: 1. Das Hauptwerk: Luthers Leben in zwei starken Bänden (Pr. 18 M.). 2. Das mittlere: Luthers Leben in einem Bd. (für die weiteren gebildeten Kreise). 3. Festschrift zur Jubelfeier, Leben Luthers. (Pr. 1 M., zur Verteilung in Schulen rc. geeignet).

Abschnitten, wirklichen „Bildern", das Leben des Reformators dar und fügt sofort bei jedem einen entsprechenden Bibelspruch etwa als „System" hinzu. Allerdings hätten wir bei der Auswahl der letzteren, so vorzüglich auch manche, besonders bei VII—XIV, passen, doch noch mehr Umsicht gewünscht; z. B. auf den Schulknaben den Spruch: „der Gerechte muß viel leiden" anzuwenden, ist doch etwas sonderbar (Klagl. Jerem. 3, 27 hätte hingehört); und wenn eben erzählt ist (S. 17); welchen Eindruck auf den jungen Priester des Vaters ernster Hinweis auf das vierte Gebot gemacht hat, dann dürfte man kaum mit dem Wort: „Wer Vater oder Mutter mehr liebt, denn mich" 2c., abschließen. Auch scheinen uns die ersten Abschnitte mit größerer Liebe und Anschaulichkeit geschrieben zu sein als die letzten. Doch wollen diese Ausstellungen den Wert des Büchleins nicht herabsetzen. Mehr ließe sich schon über die beiden letzten ergänzenden Teile der Schrift rechten. Es folgen nämlich auf ca. 8 Seiten Bemerkungen zu den einzelnen 24 Abschnitten, welche die ethisch-religiösen Grundgedanken herausheben und auf deren Verwendung hinweisen („Methode"); zur Anleitung für den Lehrer gewiß ganz zweckmäßig, zum Teil vortrefflich; ob diese Nutzanwendungen aber alle auch den Schülern gedruckt mitgegeben werden müssen, scheint uns zweifelhaft (besonders bei 2, 5, 7, 8, 12, 16, 17—21).

Das Hauptinteresse, dem das Büchlein dienen will, kommt mit Recht zum Schluß, nämlich die Frage: Inwiefern ist durch Luther eine Verbesserung der Kirche vollbracht worden? (Es hätte dies übrigens durch den Druck hervorgehoben werden müssen!) In 10 Abschnitten auf 20 Seiten hat der Verfasser in klarer, maßvoller Sprache die Eigentümlichkeiten des katholischen Dogmas und Kultus skizziert und bei jedem gleich die evangelische Anschauung in Bibelsprüchen gegenüber gestellt. Ob der ganze hierin dargebotene Stoff, zumal die wohl allzu zahlreich citierten Sprüche, in Volksschulen verarbeitet werden kann, wollen wir dahin gestellt sein lassen. Vielleicht wäre dem Verständnis noch mehr entgegengekommen, wenn das römische Fundamentaldogma von der Kirche in den Mittelpunkt gestellt und das übrige mehr andeutungsweise behandelt wäre.

Sachlich haben wir nur den mißverständlichen Ausdruck: zur griechischen Kirche bekennen sich die *slavischen* Völker (S. 63) zu vermerken.

Daß das Büchlein noch sehr verbesserungsfähig ist, wird dem Herrn Verfasser gewiß nicht verborgen sein. Aber als, soviel wir wissen, ersten Versuch einer schulgerechten Behandlung und Verwertung von Luthers Leben begrüßen wir diese Schrift mit Freuden und halten sie für eine höchst dankenswerte Festgabe zur Lutherfeier. Jeder verständige Lehrer wird das Buch mit Nutzen und, hoffen wir, auch zum bleibenden Segen für unsere Jugend verwenden können. Vielleicht hätte der Herr Verfasser die günstige Aufnahme seiner Schrift in der Lehrerwelt noch mehr erleichtert, wenn er in der Einleitung über die Art und Weise, wie er das Büchlein gebraucht wissen möchte, näheren Aufschluß gegeben.

3. Herr Seminardirektor *Rein* erzählt in gefälliger Form Luthers Leben für die Familie. Das Buch will keinerlei Originalität des Inhalts oder der Behandlung beanspruchen; es entwirft in einfachen Zügen das Bild des großen Mannes und dürfte des Verfassers Tendenz durchaus entsprechen, wenn er in der Einleitung sagt: „Daß aber unser Volk auch in den breiteren Schichten wieder des großen Volksmannes gedenke, sein Bild lebhaft sich vor Augen stelle und die große Zeit

sich zurückrufe, da der deutsche Geist einen neuen religiösen Aufschwung nahm, indem er sich von der Herrschaft der Welschen befreit, dies dürfte gerade in unseren Tagen, wo die konfessionellen Gegensätze in aller Schärfe wieder hervorgesucht sind, keine unnütze Arbeit sein." Diese Aufgabe ist glücklich gelöst; die Schrift ist ein rechtes Familienbuch. Die geschmackvolle Ausstattung ist zu loben. Deswegen empfiehlt sich das Buch auch zu Festgeschenken für Schüler und Schülerinnen höherer Lehranstalten. Auch Volksbibliotheken sei es zur Anschaffung empfohlen.

4. Burks Lutherbiographie setzt mehr bei dem Leser voraus, bietet aber auch mehr. Es ist dies eine gediegene Darstellung des Lebens Luthers, etwas schwer zu lesen und gründliches Mitdenken in Anspruch nehmend. Sie führt zugleich in das gesamte Geistesleben der Reformationszeit ein, soweit es mit Luthers Werk in Zusammenhang steht, und bringt letzteres dadurch zu größerem Verständnis. Wir können das Buch allen Gebildeten, die an etwas tieferer Lektüre Freude haben, zumal den Lehrern, nur empfehlen.

5. Wer nun endlich etwas pikantes und anregendes vorzieht, der lese Baumgartens „Volksbuch". Der Titel ist wohl nicht ganz treffend gewählt, denn das Buch bedarf, wie der Verf. selbst fühlt, erst eines berufenen Dolmetschers, als welchen er sich den Lehrerstand denkt. Auch paßt die ziemlich stark hervortretende kirchenpolitische Tendenz nicht für ein Volksbuch. Der Verfasser will nämlich Luthers Leben und Wirken der Gegenwart als Spiegel vorhalten und selbst quasi wie ein Luther redivivus dem deutschen Volke ins Gewissen reden. Die Sprache des Buches ist daher ungemein markant, teilweise sogar leidenschaftlich. Die persönlichen Ausfälle, z. B. gegen Kliefoth, Stöcker rc., sind aus der Entwicklungsgeschichte des Verfassers wohl zu erklären, darum aber doch für eine Lutherbiographie, zumal als Volksbuch gedacht, durchaus unpassend und störend. Immerhin sei die Schrift neben den mehr objektiven Lutherbüchern als würzendes Salz warm empfohlen, besonders auch wegen der mannhaften Stellungnahme gegenüber dem Papsttum. Freilich müssen wir bezweifeln, daß Baumgarten mit seiner konsequent festgehaltenen Unterscheidung zwischen den „katholischen Brüdern Deutschlands" und den Römlingen, denen allein seine schneidigen Angriffe gelten, bei den Katholiken selbst Anklang finden wird; das sind doch heutzutage Illusionen. Alle Lehrer, welche das Buch mit Verständnis lesen und verwerten, werden manche neue und fruchtbare Gedanken und Gesichtspunkte für die Bedeutung der diesjährigen Lutherfeier auch zur Verarbeitung im Unterricht bei Baumgarten finden.

6. In dem historisch-religiösen Luther-Schauspiel von Köhler haben wir weniger ein Schauspiel als dramatisierte lose verknüpfte Scenen aus Luthers Leben. Die sechs Teile sind: Im Kloster, der Ablaßhandel, der 31. Oktober, der Kardinal, die Bannbulle, der Reichstag zu Worms. Ein historisch treues, lebensvolles Bild Luthers und seines Werkes in dieser Form sich vorzuführen, wird für viele ein Interesse haben. Die Sprache ist edel und würdig gehalten; es finden sich manche sehr lebendige und anschauliche Scenen, besonders in den beiden letzten Abteilungen. R.

Geschichte.

Allgemeine Weltgeschichte von Georg Weber. Zweite Auflage unter Mitwirkung von Fachgelehrten revidiert und überarbeitet. Zweiter Band. Geschichte des hellenischen Volkes. XVI. u. 939 S. Leipzig, W. Engelmann. 1882. Preis 7 M.

Bei der Anzeige des ersten Bandes dieses Werkes (S. 222) haben wir aus der Einleitung die Sätze mitgeteilt, in welchen sich der Herr Verfasser über die Aufgabe der Weltgeschichte und die Eigenschaften eines Historikers ausspricht, und unsere Zustimmung zu denselben ausgesprochen. Hören wir hier, mit welchen Worten der Herr Verf. das Studium der Geschichte des hellenischen Volkes empfiehlt. Er sagt in der Vorrede: „Die Geschichte des hellenischen Altertums liegt der großen Menge der Gebildeten unserer Zeit nicht so nahe als manche andere Teile der allgemeinen Geschichte. Man zollt ihr eine überlieferte Bewunderung, giebt sich aber nicht viel mit derselben ab. Aber es ist zu bedauern, daß die schöne hellenische Welt, in der doch das gesamte moderne Kultur- und Geistesleben seine Wurzeln hat, der großen Mehrheit der Gebildeten nur in einem halbdunkeln Zwielicht vor der Seele steht. . . Und doch ist die Geschichte des hellenischen Volkes mehr wie jede andere geeignet, den nachgeborenen Geschlechtern als Lehrerin und Warnerin zu dienen und vor allem der deutschen Nation den Spiegel der Selbsterkenntnis und Selbstprüfung vorzuhalten. Alle großen Probleme und Zeitfragen, die unser heutiges politisches, gesellschaftliches und geistiges Leben durchdringen und bewegen, sind schon in der griechischen Geschichte zu Tage getreten und haben Denken und Thun in Thätigkeit gesetzt. Freilich sind es im Vergleich mit unserm modernen Welt- und Kulturleben nur kleine Verhältnisse und Räumlichkeiten, in welchen die geschichtlichen Phänomene des Hellenismus sich abspiegeln; aber es ist ja immer der Geist, es sind ja immer die menschlichen Affekte, welche die Masse beherrschen und in Bewegung halten. . . Es ist ein unbestrittener Vorzug des Altertums, daß es immer interessant ist, daß alle Erscheinungen der antiken Welt, Personen wie Sachen, die Teilnahme des Menschen erregen. Diese antike Welt der Gegenwart wahrhaft und lebendig vor die Seele zu führen, ist allein die Geschichte berufen; wie oft man auch versucht hat, im Roman, in der dramatischen Poesie, in anderen Kunstgebieten das Altertum zu veranschaulichen und dem Verstande oder dem Gemüte näher zu bringen: ein dauerndes Interesse vermochten diese Versuche nicht zu erregen. Dagegen wird die Geschichte des Altertums ewig jung bleiben und jede neue Produktion wird zu neuer wetteifernden Thätigkeit anspornen."

Auch der vorliegende zweite Band, der bis zum Tode Philipps von Makedonien reicht, hat Veränderungen mancherlei Art erfahren. Es war das Hauptbestreben des Herrn Verfassers, aus der großen Zahl von Untersuchungen und Einzeldarstellungen neue Gesichtspunkte über das innere Geschichtsleben des hellenischen Volkes zu gewinnen und über den politischen und geistigen Entwicklungsprozeß der einzelnen Stämme und Staaten wie über die Lebensthätigkeit auf den Gebieten der Kunst und der philosophischen Spekulation zu gesicherten Ergebnissen zu gelangen. Wo nicht nur Forschungseifer und Kritik der Gelehrten in steter Wirksamkeit sind, sondern auch dem Schoße der Erde verborgene Schätze fortdauernd entrungen werden, da giebt es stets Gelegenheit zur Prüfung und Verbesserung der älteren Ansichten und Aufstellungen.

Wir wiederholen unsere, bei der Anzeige des ersten Bandes ausgesprochene Empfehlung dieses reichhaltigen und — was nicht gering anzuschlagen ist — sehr gut geschriebenen Werkes. P. D.

Geschichtstabellen. Übersicht der politischen und Kulturgeschichte mit Beilage der wichtigsten Genealogien in synchronistischer Zusammenstellung. Für Schulen und den Selbstunterricht be-

arbeitet von Friedrich Kurts, Rektor. Dritte, bis auf die Gegenwart ergänzte Auflage. In zwei Abteilungen. Leipzig, T. O. Weigel.

Eine mit viel Fleiß gearbeitete Übersicht, welche bei der Vorbereitung auf Examina und für Lehrer der Geschichte sehr dienlich ist. P. D.

Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefaßter übersichtlicher Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung von Dr. David Müller, Professor in Karlsruhe. Zehnte verbesserte Auflage. Besorgt von Prof. Dr. Friedrich Junge, Gymnasialdirektor. Berlin, Franz Vahlen. Prs. geb. 5 M.

Der 1877 verstorbene Verfasser dieses Buches war früher Professor in Karlsruhe und hatte als solcher auch dem Erbgroßherzog von Baden Geschichtsunterricht zu erteilen; er hat denn auch die sechste Auflage der Schrift demselben zugeeignet und teilt in den Widmungsworten mit, daß dieses Buch dem Unterrichte in der deutschen Geschichte für Se. Königliche Hoheit zu Grunde gelegen habe. Dasselbe ist bestimmt, dem zweijährigen für die Tertia der preußischen Gymnasien berechneten Kursus der vaterländischen Geschichte als Unterlage zu dienen. Es giebt aber mehr, als in diesem Kursus durchgenommen werden kann, weil der Verf. glaubt, daß das Lehrbuch zugleich auch Lesebuch sein kann, in welchem der Lehrer dem Schüler diejenigen Partien bezeichnet, die er sich durch bloßes Durchlesen aneignen kann.

Der Herr Verfasser teilt die Geschichte unseres Volkes ein in folgende Perioden: I. Deutsche Stammesgeschichte, bis 800. II. Deutsche Kaisergeschichte, bis 1254. III. Deutsche Fürsten- und Ländergeschichte, bis 1517. IV. Deutsche Reformationsgeschichte, bis 1648. V. Deutsche Nationalgeschichte, bis zur Gegenwart. In der dritten Periode ist in dem Abschnitt: „Hervorragende Fürstenhäuser“ viel Stoff gegeben (25 S.), der nicht allenthalben zur Behandlung kommen kann, aus dem sich vielmehr der Lehrer den Stoff auswählt, der die Landschaft betrifft, in der er lebt und wirkt, und diesen zu einem vollen Bilde erweitert.

Das Buch ist in warmer Liebe zu Alldeutschland geschrieben, auch die Darstellung in demselben ist angenehm. Der gegenwärtige Herausgeber hat in der Hauptsache die ursprüngliche Anlage beibehalten und sich auf Berichtigungen und Zusätze beschränkt. Die zahlreichen Auflagen des Buches liefern den Beweis, daß dasselbe nach Umfang, Auffassung und Darstellung vor anderen Vorzüge hat. Auch wir empfehlen es zu immer weiterer Verbreitung aus voller Überzeugung. P. D.

Botanik.

Botanischer Bilderatlas. Nach de Candolles natürlichem Pflanzensystem. 85 fein kolorierte Tafeln mit erläuterndem Text von Karl Hoffmann. Stuttgart, Julius Hoffmann. Preis pro Lieferung 1 M.

Die Verlagshandlung hat vor Jahresfrist einen Bilderatlas zu dem Linnéschen System herausgegeben (vgl. 1882 S. 128 ds. Blattes), der sich allgemeine Anerkennung erfreute, da das genannte System das einfachere ist und sich für den Anfänger im Studium der Botanik empfiehlt. Die Teilnahme, welche jene Publikation erfuhr, hat die Verlagshandlung veranlaßt, ein gleiches, nach dem natürlichen System geordnetes Werk erscheinen zu lassen, um auch solchen Schulen zu dienen, wo dem Unterrichte dieses System zu Grunde gelegt wird. Dasselbe ist auf 15 Lieferungen berechnet und wird im ganzen 85 Ta-

feln mit über 500 fein kolorierten Pflanzenbildern enthalten. Die Bilder sind schön und sorgfältig ausgeführt, der kurzgefaßte Text ist klar und verständlich geschrieben, und das Werk ist nicht bloß Lehrern und Schülern, sondern auch allen zu empfehlen, welche für die Pflanzenkunde ein Interesse haben, also Blumenfreunden, Gärtnern, Landleuten, Forstleuten. Insbesondere empfiehlt es sich auch als **Familienbuch**, das im Hause den Sinn für Naturschönheit und Naturkunde zu wecken und zu pflegen geeignet ist. Der Preis (pro Lieferung 1 M.) ist ein sehr billiger zu nennen. P. D.

Volksschriften.

Erzählungen für das deutsche Volk. Von **K. H. Caspari.** Mit einem Titelbild (Eschau in Franken, dem Geburtsort des Verfassers) und Musikbeilagen. Vierte Auflage. Stuttgart 1883. J. F. Steinkopf. Preis 2,40 M.

Der früh (in seinem sechsundvierzigsten Lebensjahr) vollendete Pfarrer Caspari hat sich durch zwei Werkchen einen noch lange dauernden Namen bei dem deutschen Volke evangelischen Bekenntnisses gesichert; diese sind sein **Geistliches und Weltliches** zu Luthers Katechismus und die hier zu besprechenden Erzählungen. Den Stoff zu letzteren hat der Verfasser den Volkssagen seiner Heimat, des Frankenlandes, Familientraditionen, Gerichtsakten, Kirchenbüchern und der Chronik des Hauses Limburg entnommen; sie haben daher auch einen andern Charakter als die Erzählungen von Horn, Glaubrecht, Stöber u. a. Am bekanntesten sind aus dem vorliegenden Bande die auch in Separatabdrücken erschienenen Erzählungen: „Zu Straßburg auf der Schanz“ und „der Schulmeister und sein Sohn“ geworden; die übrigen zerfallen in zwei Gruppen: „Alte Geschichten aus dem Spessart (10)“ und „Dorfsagen (10)“. [illegible] bibliotheken sind sie eine vorzüglich[illegible] für alle Schichten des Volks aber [illegible] sie eine lehrreiche und zum Teil er[illegible]liche Lektüre; denn sie veranschauli[illegible] fast alle den Spruch: Gerechtigkeit e[illegible] höhet, aber die Sünde ist der Leu[illegible] Verderben. P. D.

Reden im Freien. Freie Reden bei Jahresfesten und Weihnachtsfeiern von Kleinkinder- und Sonntagsschulen, Rettungshäusern, Magdalenen-Asylen, Jünglingsvereinen, Marthahäusern, Diakonissenanstalten u. s. w. Von **Gustav Schlosser.** Frankfurt am Main, Schriftenniederlage. IV und 423 S.

Der Herr Verfasser dieser Reden ist vor Jahren nach Frankfurt am Main als Geistlicher der dortigen verschiedenen Vereine für Innere Mission berufen worden. In dieser Stellung hat er sowohl in Frankfurt selbst als auch in Hessen und Baden bei Jahres- und Weihnachtsfeiern und anderen Gelegenheiten Reden und Ansprachen gehalten, die hier gedruckt erscheinen. Da viele von diesen Reden bei der sogen. „Nachfeier“ des Festes, die meist im Freien gehalten wird, gesprochen wurden, so ist der Titel wie oben stehend gewählt worden. Die Anzeige der Sammlung in diesem Blatte ist dadurch gerechtfertigt, daß auch nicht selten Lehrer in die Lage kommen, bei der Feier des Jahresfestes eines Jünglingsvereins oder eines Rettungshauses oder einer Kleinkinderschule, oder bei der Weihnachtsfeier irdendwo eine Ansprache halten zu müssen, wobei ihnen dann die vorliegende Sammlung wichtige Dienste leisten kann. Aber auch davon abgesehen, bietet dieselbe sehr viel zur Erklärung von biblischen Geschichten und Sprüchen und ist somit dem Lehrer als ein Hilfsmittel für den von ihm zu erteilenden Religionsunterricht von Nutzen. Ja für jedes Haus

ist das Buch zur Lektüre zu empfehlen. Der hochbegabte Herr Verfasser redet wie ein Hausvater, der Altes und Neues, Gelesenes, Erzähltes und Erfahrenes mitzuteilen weiß, immer interessant, erbaulich, unterhaltend, anregend. Wir möchten daher die Herren Kollegen ersuchen, sich diese Sammlung zur Anschaffung, Empfehlung und Verbreitung zu notieren. P. D.

Hellenischer Heldensaal oder Geschichte der Griechen in Lebensbeschreibungen nach den Darstellungen der Alten von Ferdinand Bäßler. Dritte Auflage. Mit 32 in den Text gedruckten Holzschnitten. Zwei Bände mit fortlaufender Seitenzahl. VI u. 692 S. Berlin, R. v. Deckers Verlag. Pr. M. 4. (Auch in 8 Lieferungen zu beziehen.)

„Es ist das Princip des anschaulichen Unterrichts, in dessen Dienst sich diese Schrift stellt. Der Überzeugung folgend, daß jede kompendienhafte Mitteilung der Geschichte an die Jugend nicht sei als ein totes Ding, das darum auch in dem Schüler kein Leben wecken könne, die trockene farblose Hülle, aus welcher der schöne Falter der Seele schon entflogen: sah ich mich während meiner Lehrerjahre bei der Vorbereitung auf die Geschichtsstunden vielfach auf die Quellen selber zurückgewiesen, um die geschichtlichen Thatsachen und Persönlichkeiten bis zu derjenigen Deutlichkeit der Anschauung mir nahe zu rücken, welche einzig und allein zu einer Verstand, Gemüt, Phantasie und Willenskraft der Zöglinge gleichmäßig anregenden und bewegenden Darstellung befähigt. Bei den Studien dieser Art kam mir die Lust zur Abfassung des vorliegenden Buches, und die alten Geschichtsschreiber Griechenlands boten allesamt hilfreiche Hand dazu; es bedurfte nur, so schien es mir, einer zweckmäßigen Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des von ihnen Gegebenen, um des erzielten Erfolges gewiß zu sein."

Es braucht kaum erwähnt zu werden, wie sehr diese Grundsätze, die in der Vorrede des Werkes ausgesprochen werden, mit dem in diesen Blättern vertretenen Lehrverfahren, beziehungsweise mit dem ersten Stadium desselben, dem anschaulich-ausführlichen Erzählen, übereinstimmend und demnach unsern Bestrebungen entgegenkommen. Wir müssen darum das Werk als ein ausgezeichnetes Hülfsmittel für alle Lehrer, welche die griechische Geschichte zu behandeln haben, bezeichnen. Daneben aber ist das Buch auch, wie kaum ein anderes, geeignet, zu Geschenken für Knaben unserer höheren Schulen in dem Alter von 12—16 Jahren verwandt zu werden. Die beigegebenen Holzschnitte sind gut, jedoch nicht das beste, was in dieser Beziehung geboten wird. Insbesondere aber verdienen die sehr zahlreichen Parallelen, welche durch Anführung von Stellen aus den Werken unserer Dichter alter und neuer Zeit, sowie durch biblische Citate in Anmerkungen gegeben sind, hervorgehoben zu werden; sie gewähren einen besonderen Reiz und dienen vielfach zu einem tieferen Verständnis des Textes. — Unsere wärmste Empfehlung begleitet das auch sehr gefällig gedruckte und gut ausgestattete Werk. P. D.

Gesang.

J. J. Schäublin: Chorgesänge. Für mittlere und höhere Lehranstalten, Familien und Vereine.

I. Bändchen. Zweistimmige meist polyphone Gesänge, zunächst für Sopran- und Altstimmen. 2. Aufl.

II. Bändchen. Drei- und vierstimmige meist polyphone Gesänge. 5., gänzl. umgearbeitete Aufl. — Basel 1822. Bahnmaiers Verlag (C. Detloff). Preis des I. Bänd. Solid kart. 80 Pf.; Preis des II. Bänd. Solid kart. Fr. 1,75.

Beide Bändchen enthalten geistliche und weltliche Gesänge älterer und neuerer Meister. Von den 72 zweistimmigen Kompositionen des ersten Bändchens sind eine große Anzahl aus dem mehrstimmigen Satze bearbeitet, teilweise aus anderen Sammlungen entnommen. Einige ältere Kompositionen haben auch eine neue Textunterlage bekommen. Der in Nr. 3 (Singet dem Herrn!) einer schönen Chor-Solfeggie von Angelo Bertalotti unterlegte Text würde deklamatorisch richtiger sein, wenn dem ersten Motive das Versmaß – – ◡ – zugeteilt worden wäre. —

Auch das 2. Bändchen, 120 Gesänge enthaltend, bietet nebst einigen neueren Kompositionen von A. E. Grell, F. Möhrig, E. Kuhn, H. M. Schletterer, Fr. Abt, M. Hauptmann, G. Flügel, Max Bruch, Mendelssohn u. a. mehrere ältere Kompositionen aus dem 17. u. 18. Jahrh., von Gesius, Hasler, Pisari, Croce, Gallus, Lotti, Händel, S. Bach u. a. Der Satz in den arrangierten Gesängen ist durchgehends rein und sanglich, wenn auch hie und da dünn, der Vollstimmigkeit entbehrend. Diese korrekten und gut ausgestatteten Sammlungen zählen zu den besten ihrer Art und sind allen jenen Lehranstalten, in denen durch einen gründlichen Gesangunterricht der polyphone Stil gut vorbereitet wird, ebenso Familien und Vereinen, wo diese unerläßliche Vorbedingung erfüllt werden kann, bestens zu empfehlen.

Frankfurt a/M. B. Widmann.

Biblische Geographie.

Atlas zur biblischen Geschichte zum Gebrauch in Gymnasien, Real- und Bürgerschulen. Acht Blätter in Farbendruck. Vierte, gänzlich umgearbeitete Auflage. Gera, Isleib, und Rietzschel. Pr. 50 Pf.

Die Karten sind folgende: 1. Kanaan zur Zeit der Patriarchen. Nebenkarte: Kanaan zur Zeit, da David zu Hebron wohnte. 2. Verteilung des Landes unter die 12 Stämme. Nebenkarte: Umfang des Reiches Davids und Salomos. 3. Palästina zur Zeit Jesu, eine sehr deutliche Gebirgs- und Flußkarte des Landes. Nebenkarte: Die Umgegend von Jerusalem. 4. Karte der Halbinsel Sinai und des Landes Kanaan, mit Angabe des Zugs der Israeliten. Nebenkarte: Der Sinai in seinem jetzigen Zustande. 5. Die Reisen Jesu in Palästina. Nebenkarte: Der See Genezareth und seine Umgebung. 6. Pauli Missionsreisen. 7. Jerusalem zur Zeit Christi. 8. Jerusalem in seinem gegenwärtigen Zustande.

Die Karten sind gut und deutlich, und der Atlas ist recht empfehlenswert.

P. D.

Die biblische Geschichte mit Erläuterungen, Sprüchen, Liederversen und beigefügten Bibelstellen. Insbesondere für Präparandenanstalten von Sperber. Zweite Auflage. Eisleben, Kuhntsche Buchhandlung.

Das Buch enthält den Stoff der biblischen Geschichte in ziemlicher Ausdehnung im Anschluß an den Wortlaut der heiligen Schrift. Die Erläuterungen sind maßvoll, besonnen und wohl geeignet, junge Leute in das Verständnis der bibl. Geschichte einzuführen, sowohl was das Bibelkundliche und Archäologische als was der Gedankengehalt betrifft. G. H.

Evangelisches Schulblatt.

Oktober 1883.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Bedeutung des Gesanges für die Pflege des christlichen Volkslebens.

Vortrag, gehalten in der Preußisch-Pfälzischen Konferenz am 30. Mai 1883 zu Neunkirchen, von M. G. W. Brandt.

Hochgeehrte Herren! Als vor drei Jahren in dieser unsrer Preuß.-Pfälzischen Konferenz uns die Hausandacht in einem anregenden und gründlichen Referat nahe gelegt wurde, da beteiligte sich die zahlreiche Versammlung so lebhaft daran, daß in der eingehenden Debatte die verschiedensten Seiten und Formen dieses hochwichtigen heiligen Familienelements zur Sprache kamen — eine ausgenommen, die kaum gestreift wurde, nämlich der Gesang. Der reiche Stoff, welchen Inhalt und Gestaltung des Gebets und sodann auch der Gebet- und Andachtsbücher darboten, absorbierte vollständig das nächste Interesse und die knapp bemessene Zeit, und der Gesang mußte unerledigt bleiben. Der Faden des Gegenstandes war also noch nicht zu Ende, er war nur für diesmal abgebrochen worden; es blieb gleichsam noch ein unvollendeter Satz übrig, der seiner Vervollständigung wartet; ein Fragezeichen, das der Antwort begehrt, denn Cantate und Rogate gehören nun doch einmal zusammen, ja der Gesang steht dabei noch vor dem Gebet. — Ich möchte darum heute, dem mir gewordenen Auftrage gemäß, versuchen, einen kleinen Beitrag zu jener angedeuteten Vervollständigung beizubringen, indem ich die Bedeutung des Gesanges für die Pflege des christlichen Volkslebens mit Ihnen ins Auge fasse, bitte aber dabei, mir als einem Schulmanne, der ja auch hier vor einer ansehnlichen Anzahl von Lehrern und Leitern der Schule redet, gestatten zu wollen, für meinen Gegenstand eine etwas breitere Grundlage gewinnen zu dürfen. Es werden sich uns da wie von selbst drei koncentrische Kreise bieten, wonach zuerst von der pädagogischen Bedeutung des Gesanges überhaupt, sodann von der Bedeutung des christlichen Gesanges im allgemeinen und endlich von der des kirchlichen Gesanges im besonderen die Rede sein wird. Schenken Sie mir dabei, verehrte Herren, in Ihrer gewohnten Weise Ihre freundliche Aufmerksamkeit und Geduld, wie ich mich auch Ihrer Kritik in der nachfolgenden Debatte gern unterwerfe, ja um dieselbe bitte.

1.

Die pädagogische Bedeutung des Gesanges überhaupt. Man würde dem Gesange Unrecht thun, wenn man seine erziehliche Bedeutung und seinen innern Wert etwa nach der Stelle bemessen wollte, die er in den Lehrplänen und auf den Censurblättern unserer Schulanstalten einnimmt, wo er gewöhnlich so ziemlich hinten und unten neben Zeichnen und Turnen seinen Platz findet. Er ist kein untergeordneter, er ist vielmehr ein tief in das innere und äußere Leben des Kindes wie des Menschen überhaupt eingreifender Gegenstand, zugleich eine Gabe, zu der Gott nicht etwa bevorzugend wenige Menschen befähigt, sondern die er so recht eigentlich, wie das Licht der Augen oder das Organ für die Aufnahme der Klänge, fast allen Menschen in irgend einem Grade zugeteilt hat. Ein Bedürfnis für Musik, den Rhythmus und die Töne derselben liegt schon im zarten Kinde. Den meisten Menschen ist sie eine angeborne Lebensäußerung, für die ihnen der Apparat, das Instrument, in der Stimme vom Schöpfer mitgegeben ist; dieses angeborne innere Bedürfnis will sich äußern, verlangt nach Befriedigung, und so wirkt der Gesang lösend, befreiend auf den inneren Trieb, wie der sprudelnde Ausfluß des Wassers den Quell lebendig, rein und thätig erhält. Diesen auf die edelste Art der Musik, die vox humana, gerichteten Lebenstrieb zu fördern, zu entwickeln, ihm die rechte Richtung, den rechten Stoff und Inhalt, sowie die nötige Ausbildung zu geben, wird die Aufgabe der Erziehung, resp. des Unterrichts sein; und da Gott nun gleiche Bedürfnisse, Anlagen und Kräfte in die Menschen gelegt hat, so wird das, was aus dem innern Bedürfnis, dem Herzen und Gemüt des einen hervorgeht und auf ihn selbst belebend, erheiternd oder veredelnd zurück wirkt, zugleich auch auf andere den gleichen Eindruck machen und darum, ohne eine besondere Absichtlichkeit irgend welches besondern Eindrucks herbeizuziehen oder in Scene zu setzen, bei ihnen die gleiche Stimmung vermitteln; ja erst in der Gemeinschaft mit andern wird die Gabe und Kunst des Gesanges die lieblichsten Blüten treiben, die herrlichsten Früchte zeitigen, und eine oft ungeahnte einigende und reinigende Kraft beweisen. „Ein Chor ist," sagt Herder, „gleichsam schon eine Gesellschaft von Brüdern; das Herz wird geöffnet, und sie fühlen im Strome des Gesanges sich Eine Seele und Ein Herz."

Von der großen Bedeutung des Gesanges sind tiefblickende Männer aller Jahrhunderte überzeugt und erfüllt gewesen, und der Mund ihrer vieler strömt über von seinem Lob und Ruhme. Luthers allbekanntes Wort, dem er „die Sprache der Engel im Himmel und die Sprache der Propheten auf Erden ist," braucht hier nur angedeutet zu werden. Nur einige andere Stimmen wollen wir vernehmen. „Durch die Instrumentalmusik spricht ein Stummer," schreibt Hippel, „der Kranke genesest, das Alter verjüngt sich; durch die Stimmmusik zerteilen wir die Wolken und dringen zum Herrn. Nur die Engelstimmen gehen über Menschen-

stimmen. Wenn Barbaren, die kein Wort Deutsch können, uns überfielen, singt! Wenn man eine Wagenburg schlägt und euch an allen Orten ängstigt, singt! sag' ich, und abermals sag' ich: singt! Gesang ist ein niederschlagendes Pulver, Cremor Tartari für die Seele. Die Traurigkeit macht feige; durch den Gesang redet der Leib der Seele zu: sei gutes Muts, kleine Närrin! Siehe die Lilien auf dem Felde, sie säen nicht, sie spinnen nicht, Gott nähret sie doch; sind sie denn mehr als du?" — „Die Musik," sagt Kellner in seinen bekannten Aphorismen, „ist das edelste und tröstendste Bild einer wohlgeordneten, von sittlicher Anschauung getragenen Lebensgemeinschaft. Diese Einfügung ins Ganze, verbunden mit strenger Ordnung, diese Aufopferung der Subjektivität zu Gunsten des Gesamtzweckes, dieses fröhliche, gemeinsame Wirken im Bewußtsein der Einheit, sie sind der klarste Fingerzeig auf alle Tugenden, welche das Leben gemeinsam bedingen und fördern." — „Diese Art der Einwirkung des Gesanges," läßt sich der Altmeister Hentschel vernehmen, „ist von unermeßlicher Wichtigkeit, und uralt ist die Anerkennung, die er hierin gefunden. Von den Schlachtgesängen der alten Deutschen bis auf die Vaterlandslieder der Gegenwart, von den Hymnen der ersten christlichen Kirche bis auf Luthers Choräle herab finden wir den Gesang im Dienste der höchsten und heiligsten Angelegenheiten unsers Geschlechts; nicht zu gedenken der hohen Bedeutsamkeit, welche er für die Völker des Altertums hatte. Für den Zweck der Volksschule wird ganz besonders die durch den Gesang zu bewirkende Erweckung und Belebung religiöser Gefühle, wegen des Einflusses, den diese auf den Willen üben, von Wichtigkeit sein. Ja wir können gerade die Tüchtigkeit der sittlichen Natur des Menschen als die herrlichste Frucht der Gesangbildung betrachten. Nicht bloß für das Schöne bildet der Gesang, er führt durchs Schöne zum Guten." — Ja wahrlich, wer diese Kunst kann, der ist „guter Art und zu allem Guten geschickt," die Poren seines Wesens sind gleichsam für das Einströmen aller guten Geister geöffnet. Da der Gesang die unmittelbare Sprache des Herzens zum Herzen, die Sprache des Gemüts ist, so steht er in dieser Beziehung in seiner Wirkung weit über aller Doktrin: während eine sittliche Forderung, in Form eines Befehls, Gebotes oder Verbotes, dem Kinde übermittelt, dasselbe oft gleichgültig und kalt läßt, ja den innern Widerspruch rege macht, wird dieselbe durch ein Lied oft frisch, warm und überzeugend dem Gefühl, dem Willen und Verstande zu williger Annahme und Befolgung nahe gebracht. Manches Ge- und Verbot, manche Strafe wird da unnötig, wo ein rechtes Lieder- und Sangesleben unter der Jugend herrscht. Edler Gesang vertreibt Grillen und üble Laune, Streitsucht und Unfriede kann unter ihm nicht aufkommen noch bestehen. In der Lyrik ruht das Gemüt aus, stillt, erquickt, stärkt und erhebt sich wieder. „Die Poesie, der edlere Teil, der höchste Schmuck unserer Litteratur," schreiben Hopf und Paulsiek, „dringt durch

den Gesang mit einer besonderen Anmut und unwiderstehlichen Gewalt in die Herzen ein, dieselben bestimmend und veredelnd."

Aber freilich, neben der rechten Stimmung des Herzens, kommt es auf die richtige Wahl der Lieder an. Auch die Roheit und das wüste Treiben der Menschen läßt sich mißbräuchlich in sogenanntem Gesang oft hören und zieht so ein edles Gut ins Gemeine, oder singt gar unreine und schlüpfrige Lieder, so daß das bekannte Wort: „Wo man singt, da laß dich fröhlich nieder; böse Menschen haben keine Lieder" immer nur mit einer gewissen Beschränkung Wahrheit ist. Die Wahl guter Lieder ist aber heutigen Tages durch so viele treffliche Sammlungen leicht gemacht. Nur wähle man solche Gesänge, die auch noch für das reifere Alter Wert behalten und auch dann noch gerne gesungen werden; denn wie kommts doch, daß der der Schule entwachsene Bursche oft den ganzen musikalischen Erwerb des Unterrichts beiseite läßt und nach Gassenhauern greift? Diese Wahrnehmung giebt viel zu denken. — Um aber eine Sangestradition in einer Gemeinde und Gegend anzubahnen, daß aufeinander folgende Generationen auch gemeinsam singen können, müssen viele Lieder zu allen Zeiten feststehen, je und dann neu hinzukommende aber dem Reiz der Neuheit Rechnung tragen.

Es versteht sich von selbst, daß eine falsche Geistlichkeit des Sinnes hier auch viel verderben kann. Sie findet sich da, wo man versäumt, neben religiösen Gesängen auch gute gesunde weltliche Lieder, patriotische, Volks- und Naturlieder munter und frisch mit der Jugend zu üben und anzustimmen; sowie auch da, wo man einen schroffen Unterschied oder gar Gegensatz zwischen geistlichem und weltlichem Lied durchführen will, von dem ein gesunder Sinn nichts weiß. Unsere trefflichen patriotischen Sänger der großen Zeit der Freiheitskriege, z. B. ein Schenkendorf, Arndt, Körner bestätigen unsere Behauptung, ebenso unter den Sänger unserer jüngsten großen patriotischen Erhebung neben andern Geibel in seinem gewaltigen „Nun laßt die Glocken von Turm zu Turm durchs Land frohlocken mit Jubelsturm." Spiellieder, Marschlieder und dergl. dürfen ebenso wenig den Kindern vorenthalten werden, noch überhaupt Heiterkeit und Lust, Humor und Scherz der Jugend fehlen, wie dem Vogel das Lied und dem Baume die Blüt'. Diese berechtigten jugendlichen und menschlichen Stimmungen finden gar oft ihre natürlichste Ausprägung gerade im Liede, das zugleich dem kindlichen Thätigkeitstriebe eine unersetzliche Befriedigung bietet. „Kindesleben ohne Umgang mit Tieren und ohne Umgebung von Blumen ist eine arme Jugend," sagt der treffliche Mallet; wie viel mehr aber, fragen wir, ist es arm ohne Sang und Klang? „Musik teilt Kindern nur Himmel aus," sagt Jean Paul, und Klopstock: „Der Freuden frohste ist Musik." Ja gewiß, „im Reich der Töne erblüht das Schöne." Man erschrecke aber dabei nicht vor irgend einem frischen, volkstümlichen Kraftausdrucke; dagegen nichts zu Sentimentales, weder in Wort noch

Ton, denn das ist in feinerer Weise auch entnervend und entsittlichend. Aber wie schön, wenn ein Kind in Wahrheit mit einem trefflichen Volksliede singen kann: „Mein Herz ist wie 'ne Wachtel!“ oder mit Goethe sagen: „Ich singe, wie der Vogel singt, der in den Zweigen wohnet!“

Was die Gesangübungen in der Schule betrifft, so darf wohl von einem gewissenhaften und taktvollen Lehrer erwartet werden, daß er Sorge trägt, daß die Übungen nicht der Art betrieben werden, daß die Gesundheit der Schüler darunter leidet; ist er selbst Vater, so hat er dafür ein erhöhtes Verständnis und ein um so geschärfteres Auge und Ohr. Er wird also die Schüler häufig des nötigen Ausruhens der Stimme wegen abwechselnd stimmen- und gruppenweis singen lassen, die Singstunden nicht in die Zeit legen, in der der Magen der Kinder leer ist, noch weniger bald nach dem Essen, auf gerade Haltung des Körpers, richtige Stellung der Füße, richtiges Atmen und Verteilung des Atems, auf reine Luft im Zimmer u. s. w. halten. Aber hier begegnen wir, namentlich in den Städten, Irrtümern, die dem Gedeihen des Jugendgesanges hindernd entgegentreten. Viele Eltern glauben, eine Singstunde sei für Schüler etwas so außerordentlich Anstrengendes, leicht die Gesundheit Schädigendes, daß sie aus Besorgnis und wenn sie namentlich keine hervorragende Gesangesanlage bei ihren Kindern bemerken, dieselben lieber von der Teilnahme an dem Gesange dispensieren lassen, wozu irgend ein Arzt durch sein Zeugnis leicht willig die nötige Hülfe leistet. Wenn man freilich unsere Rekruten in den Straßen und manche liebe Dorfjugend in Schule und Kirche schreien hört, so kann man allerdings wohl zu der Annahme kommen, daß das, was dem Hörer die Ohren zerreißt, bei den Sängern selbst die Stimmhäute wie die Gesundheit überhaupt zerstören muß. Aber darum handelt es sich hier nicht, auch nicht darum, durch ausgedehnte, ermüdende Tonleiterübungen und künstliche Solfège die jugendlichen Stimmen für eine spätere etwaige höhere Gesangesausbildung zu verderben: sondern es sind Übungen gemeint, welche Stimme und Atmung wohlthuend ausbilden können. Daß bei dem Stimmwechsel, wie er auf der Grenze des jugendlichen Alters eintritt, eine absolute Pause nötig ist, ist selbstredend. Aber unser Ziel ist ja, Sangeslust und Liederleben zu fördern; dazu genügt nicht, in einem reifern Alter mit kunstgerechtem Gesangunterrichte zu beginnen; das will früh geübt sein; auch wer keine Stimme, sondern nur ein Stimmchen hat, ist uns darum schon willkommen. Darum muß die schwächste Leistung eines Kindes, besonders wenn eigentliche Freude am Gesange darin sich kund giebt, herzlich willkommen geheißen und liebend gepflegt werden. Mitunter sitzt da unter den Kleinen auch ein Brummerchen: es hat Freude am Gesange, aber den Ton trifft es noch nicht; auch das muß eine Zeitlang getragen werden. Dabei versteht es sich wohl von selbst, daß die Jugend ihre Lieder auch ohne Noten- und Textbuch muß singen können, daß man nicht leicht über das zwei- und höchstens dreistimmige Lied in

der Volksschule hinausgehen und besondere Kunstleistungen vermeiden soll, jeden aber zur Erlernung auch der Oberstimme, der Melodie, anhalten muß. Aber gerade die Gesanglehrer von Fach reden den Eltern oft zu, die Stimme ihrer Kinder bis ins 16. oder 17. Jahr absolut ruhen zu lassen, als ob sie dann etwa für Salonmusik oder Konzertproduktionen ausgebildet werden müßte. Diese Herren unterscheiden jedenfalls nicht genügend zwischen Kehlen und Seelen. „Ohne Hegen und Pflegen des Volksgesanges in der Schule kann nichts Erkleckliches zustande gebracht werden für die Zukunft," sagt Anding in seinem Liederbüchlein, und wenn er damit, wie ohne Zweifel, die Herzensbildung meint, so müssen wir ihm aus vollster Überzeugung zustimmen.

Wir Deutschen aber scheinen offenbar von Gott die Gabe des Volksgesanges in besonderm Maße überkommen zu haben, und erfreuen uns in dieser Beziehung eines Vorrechtes vor unsern westlichen Nachbarn. Schon Tacitus schrieb: „Die Germanen haben Lieder, durch deren Vortrag sie die Gemüter entflammen und des kommenden Kampfes Schicksal aus dem bloßen Gesange weissagen." Dieser Unterschied ist auch in unserm jüngsten großen Kriege wieder hervorgetreten. „Der Krieg ist französischerseits sanglos," schrieb Berthold Auerbach. Dagegen sahen wir deutsche Krieger, z. B. im Anfang August 1870 Hessen, die unter heftigem Regen und bei unbehaglich feuchter Kühle mit so munterem und fröhlichem Gesange der französischen Grenze zuritten, daß man hätte glauben können, durch ihren Gesang allein müßten sie schon erwärmt und wieder getrocknet werden.

Aber freilich, Gesangessitte und Sangesleben hat bei uns nicht zu-, sondern abgenommen; die Eile und Hast der Gegenwart, das geschäftliche Jagen und Treiben samt dem Geräusch seiner lärmenden Maschinen hat den Gesang übertäubt und vielfach zum Schweigen gebracht, weil es nicht außen geblieben, sondern in der Menschen Herz gedrungen ist. Gott Lob, daß die Vögel des Waldes sich noch gleich geblieben sind und auf der Flur die früh und spät unermüdliche Lerche mit ihren Gesangesgenossen! Noch vor stark einem Menschenalter hörte man Gesellen und Meister in der Werkstatt singen, die Landleute bei der Feldarbeit, das Mütterchen, wenn auch mit zitternder Stimme, hinter dem Spinnrad; das ist fast alles dahin. Wie bringen wir den Gesang wieder recht ins Leben? Zwar sind in neuerer Zeit viele Liedertafeln und Gesangvereine entstanden, und wir wollen sie im allgemeinen bestens willkommen heißen; aber ich frage: dienen ihrer viele nicht bloß der geselligen Unterhaltung in öffentlichen Lokalen, ohne in die engern Grenzen des Hauses und der Familie ihren Tribut zu bringen? Ja man kann solchen Vereinen angehören, sie vielleicht selbst dirigieren, und ist doch im eigenen Hause stumm und ohne Sang mit den Seinen. Vierzig verschiedene Gesangvereine sind in unserer Stadt! wurde jüngst betont. Wir antworteten

darauf: Nennt uns vierzig Familien der Stadt, in denen morgens und abends wirklich gesungen wird, das wäre sicherlich wertvoller.*)

2.

Damit sind wir aber in unsern zweiten Zirkel gelangt, zu den geistlichen Gesängen im besondern und ihrer Bedeutung für das christliche Volksleben. Es liegt nahe, daß der geistliche, der christliche Gesang seine Hauptstelle und Hauptpflege in der Familie bei der Morgen- und Abendandacht finden muß, daß es auf dem Wege einer guten festen Gewöhnung von zarter Jugend an eine Wahrheit werde, wenn das Volkslied sagt: „Ich sing' aus dankbarem Gemüt mein Morgen- und mein Abendlied." Die Weihe des Hauses und der Familie, der tiefste Segen, der den Kindern eingepflanzt, ja eingeimpft werden kann, knüpft sich ganz besonders an das gemeinsame Gebet, an die Hausandacht, in der der Hausvater der Hauspriester ist; der besondere Schmuck derselben ist aber der Gesang; er sollte gleichsam die geistige Atmosphäre des Hauses bilden. „So ein Befiehl du deine Wege," läßt sich der Wandsbecker Bote vernehmen, „ist wie ein alter Freund, dem man vertrauet und bei dem man in ähnlichen Fällen Rat und Trost sucht." Ja es giebt keine geeignetere, auch dem äußern Ohr eindringlichere Weise der gemeinsamen Erbauung und selbst des Gebets, als eben die des Gesanges. „Singen ist nichts Anderes als Beten," beginnt ein altes Gesangbuch, und ein Sprichwort sagt: „bis orat, qui cantat." Bereits im zartesten Kindesalter soll darum der Gesang schon eine Macht werden. „So kommt," schreibt jemand, „unstreitig Alt und Jung in keinem Stück zu einem Genuß der Anbetung als im Gesange; die Perle des Gotteswortes ist gar manchem erst in der Goldfassung des Gesanges an das Herz und in dasselbe getreten und zwar unverlierbar. Ist das Wort Quell und Trägerin der Musik, so ist umgekehrt auch die Musik Trägerin des Wortes." Und welches Volk hat so viel köstlichen, geistlichen Volksgesang in Kirchenliedern wie in sonstigen Gemeinschaftsliedern als unser deutsches Volk! Das evangelische Deutschland ist zwar leider noch nie recht ein Bibelvolk mit „Bibelsitte und Bibelleben" gewesen, wie der sel. Gen.-Sup. Hoffmann vor Jahren dies als Ziel auf dem Kirchentage zu Frankfurt aufgestellt hat, aber ein Singvolk mit Gesangessitte und Sangesleben war es in früherer Zeit in einem weit höhern Grade als in der Gegenwart. Das Gesangbuch war vielfach seine Bibel, und das nicht ohne Segen. Wie bringen wir den geistlichen Gesang wieder ins Leben? Ja sogar in der Kirche ist manchen Orts das Singen nicht allgemein und für jedermann mehr üblich, manchem Eingebildeten ist es zu plebejisch. Da giebt es Damen,

*) Jüngst fanden nach den Zeitungen in einem mäßigen Stadtgebiet den Sonntag Nachmittag und Abend elf Konzerte statt. Ob wohl im gleichen Bereich in elf Familien am gleichen Tage ein Abendlied gesungen worden ist??

denen es noch zum Ton gehört, mit einem in Sammet gebundenen, mit Silber beschlagenen Gesangbuche in den Händen, in die Kirche zu gehen, aber sie singen nicht, sie lesen das Lied bloß nach, das Singen überlassen sie den „gewöhnlichen" Leuten. Feine junge Herren derselben Art aber nehmen, wenn sie überhaupt noch zur Kirche kommen, kein Gesangbuch mehr mit. Einer mir bekannten Mutter war vor etwa zwanzig Jahren ein Kindlein gestorben; beim nächsten Kirchgange sang sie nicht mit, „es war ihr nicht drum zu Mute" — wer wollte sie deshalb schelten? Daß sie nun aber seitdem gar nicht mehr mitsingt: wie wäre es möglich, wenn ein Liederleben im Hause sich fände? Ganz anders König Friedrich Wilhelm I., der die von ihm aufgenommenen evangelischen Salzburger nach ihren Liedern fragte und selber gleichsam als ihr Kantor dieselben mit ihnen anstimmte. Und von der Herzogin Hedwig zu Braunschweig, geb. Markgräfin von Brandenburg, wird berichtet: „Wenn man sie in der Kirche singen hörte und ihr freundliches Antlitz sah, war es, als ob sie der fröhlichen Schar der Engel angehöre. Aus ihrem Krankenzimmer ließ sie eine Öffnung nach der Kirche durchbrechen, um Schall und Klang der Predigt und Orgel zu hören.

Gewiß ist es ein großer Mangel, wenn selbst in Lehrer- und Predigerfamilien kein Gesang bei Morgen- und Abendandacht, kein Tischlied oder deß etwas sich findet, soll ja doch das Beispiel bei der Lehre sein, ja derselben vorangehen. Mit der kurzen Entschuldigung: „Ich bin nicht musikalisch!" ist's doch nicht gethan. Wenn nur das Herz singt, wird in den meisten Fällen der Mund sich schon fügen, und es auch ohne Kunst doch einen erbaulichen Gesang geben. Mich hat's erbaut, als eine Lehrerfrau sagte: „Ist meines Mannes Leben köstlich, so ist es Mühe und Arbeit und Gesang gewesen;" und eine besondere Freude hat es mir bei der großen Zahl sangloser Lehrerinnen gewährt, in dem Prospektus der Kaiserwerther Bildungsanstalten für Lehrerinnen den Vermerk zu finden, daß absoluter Mangel an Gesangesgabe von der Aufnahme ausschließt, wenn nicht etwa eine andere besonders hervortretende Anlage dies irgendwie ersetzt. Ja, das Herz singt. In Erziehungsanstalten kann oft die Zu- oder Abnahme der Sangeslust als Barometer für den moralischen Zustand der Zöglinge angesehen werden: Lügengeister und Winkelschleicher, Knechte geheimer Sünden singen nicht; geht der Gesang in einer Schule schlaff und interesselos, so ist's jedenfalls ein Zeichen sittlicher Schlaffheit überhaupt. Freilich „Kinder müssen an den Alten das Lieben lernen." Das gilt namentlich auch vom und beim Singen. Polizeilich in die Jugend hineingetrieben kann und soll es nicht werden, auch muß alles Übrige im Hause dazu stimmen. Mit eigenen Gefühlen lesen wir darum in den „Erinnerungen aus dem inneren Leben" unsers frommen Sängers Ernst Moritz Arndt: „Das schwerste und mißlichste für uns war die Gesangstunde, welche des Morgens als Schulanfang gehalten ward. Der Alte (unser Hauslehrer) sang mit desperat heftiger und kreischender Stimme, und es war selbst

der Furcht oft unmöglich, sich eines verstohlenen Kicherns zu erwehren. Da ward denn nach der guten alten christlichen Weise mitten im Singen darunter gehauen, daß die Späne flogen, jedoch ohne daß der Gesang dadurch im mindesten aufgehalten wurde.“ Ein Stück vom Gegenteil dieses Stockmeisters erzählte dagegen gern der selige Neuwieder Sem.-Dir. Bühring in folgenden Worten:

„Mein erster Lehrer war kein gelernter nach heutigem Schnitt, aber er hatte seine Kinder lieb und hielt sie stets unter der Rute, wie Jesus Sirach rät. In einem Hauptstück war er ausgezeichnet und hochbegabt: im Gesangbuch, so sehr, daß er Bibel und Katechismus darin wiederfand. Zu allen Zeiten und zu allen Erlebnissen klangen die herrlichen, leuchtenden Kirchenlieder frisch und verjüngend durch sein alterndes Leben. Nun war's wieder Mai geworden. Draußen über die blühende Erde lachte blau und sonnig der Himmel zu dem Fensterlein in das enge Schulzimmer herein. Es wollte nicht recht voran mit uns Jungens, und die Nachmittagsstunden sind auch an solchen hellen Frühlingstagen schier nicht zum Aushalten in dunstiger Stube. So schritt auch unser Schulmeister Bottner mürrisch ab und auf, mit dem Kopfe die niedere Decke streifend. Endlich blieb er an der Thür stehen, faßte die Klinke und rief: Kommt, Kinder, hinaus müssen wir in den Garten! Jubelnd ging es über die Bänke hinweg, hinter dem Schulmeister drein. Das ist so ein Augenblick und Silberblick, da das Kind durch alles bittere Ungemach der Rute und anderer Qual hindurch das freundliche Vaterherz im Lehrer merkt und feurig liebt. So wandelte der alte Bottner inmitten seiner mutwilligen Schar durch den Garten hin. Man sah es dem Alten an der rascher sich hebenden Brust, an den hellen Augen und dem milden Lächeln an, welches in dem ernsten Gesichte aufdämmerte, daß er eben samt aller Kreatur des Seufzens vergaß und der herrlichen Freiheit der Kinder Gottes gedachte. Da kam er unter einem blühenden Apfelbaume an. Der Alte schaute auf die weiß und rötlich schimmernde Pracht des Baumes; Schauer der Andacht bebten durch seine Seele; er sank in die Knie in das frische Gras und sang: „Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht, die Weisheit deiner Wege, die Liebe, die für alle wacht, anbetend überlege u. s. w.“ Ungeheißen ließen die Kinder ihren Lärm fahren, knieeten rechts und links neben ihm und sangen weiter mit: „Dich predigt Sonnenschein und Sturm, dich preist der Sand am Meere — mich, ruft der Baum in seiner Pracht, mich, ruft die Saat, hat Gott gemacht, bringt unserm Schöpfer Ehre!“ Wahrlich, da knieete der Alte wie ein Prophet Gottes mit seinen Schülern. „Seitdem,“ setzt Bühring hinzu, „weckt jeder Blütenbaum diesen Maiengesang in meiner Seele, und ich gedenke dann in Ehren und mit Dank des alten Schulmeisters Bottner, der mir damals einen unauslöschlichen Eindruck von der Lebensfrische und Herrlichkeit des recht gesungenen deutschen Kirchenliedes gegeben.“

Ja gewiß, Ehre einem solchen Lehrer und Sänger! Es mag ja mancher

Lehrer keine sonderliche Handschrift haben, im Rechnen nicht den besten Weg einschlagen u. dergl. Das sind sicher keine Vorzüge, oft vielmehr empfindliche Nachteile: aber wenn er von Herzen singt und aus frommem Herzen Liebe zum Gesange zu wecken weiß, so ist der genannte Defekt tausendfach gedeckt.

„Wenn ich in Nöten bet' und sing', so wird mein Herz recht guter Ding" — sagt ein alter Spruch, und gewiß wäre auch in unserm letzten großen nationalen Kriege mancher Kampf weniger günstig ausgefallen, wenn das Singen und Beten nicht mitgeholfen hätte. Nach dem Entscheidungskampfe bei Sedan schrieb ein Sohn an den ehrwürdigen Pastor Ahlfeld: Du magst an manchem Feste und in mancher großen Versammlung das: „Nun danket alle Gott" gehört und mitgesungen haben; aber ein solches, wie wir es hier am 2. September gesungen und gehört haben, kennst du nicht. Das ging über allen Gesang, den wir je gehört und durchlebt haben." Darum lassen Lehrer und Pfarrherrn es sich auch wohl nochmals mit einem Lutherwort gesagt sein, wenn er schreibt: „Die Musika ist der besten Künste eine, die Noten machen den Text lebendig. Sie verjagt den Geist der Traurigkeit. Musika ist das beste Labsal einem betrübten Menschen, dadurch das Herz wieder zufrieden, erquicket und erfrischet wird. Ich wollte meine geringe Musik nicht um etwas Großes hergeben. Die Jugend soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen: sie machet fromme und geschickte Leute. Einen Schulmeister, der nicht singen kann, den sehe ich gar nicht an. Man soll auch junge Gesellen zum Predigtamt nicht verordnen, sie haben sich denn zuvor in der Musika wohl versuchet und geübet."*)

---

*) Wir lassen hier nachträglich eine wichtige Stimme aus „Englische Bilder in deutscher Beleuchtung" von Otto Funke, 2. Aufl. 1883. S. 124 u. f. folgen:

„Ist eine schöne Singstimme eine der lieblichsten Gottesgaben, ist die Macht einer schönen Stimme auf die Herzen der meisten Menschen fast magisch groß, — warum sollen solche Stimmen nicht in den Dienst des Evangeliums treten? Die Christen in England und Amerika haben diese Frage längst praktisch und thatsächlich beantwortet. Nicht nur, daß in den der Hochmesse ähnlichen Gottesdiensten der großen staatskirchlichen Kathedralen geschulte Chöre die köstlichsten Meisterwerke vortragen, — nein, auch in den Erweckungsversammlungen macht man überall die schönen Stimmen zu Engeln und zu Dienern Gottes. Die Erfolge Moodys sind ja weltbekannt; aber überall in England begegnet uns das Bestreben, gerade die niedersten und verkommensten Menschen durch Gesangvorträge der Welt der höchsten und ewigen Ideale näher zu bringen. Und hier ist dann ohne Zweifel das Weib so gut am Platze wie der Mann. Ich finde es ganz köstlich, wenn man z. B. in England die Ärmsten unter den Armen versammelt, um diesen halb Verhungerten zuerst mit weicher Hand und in sauberer Form ein solides und substanzielles Frühstück darzubieten und dann ihnen etwas vorzusingen. Unter den vornehmsten und edelsten Damen und Herren des Landes giebt es solche, die nicht zu stolz sind, diesen Liebesdienst zu erfüllen. Das ist auch eine der „rettenden Hände" in England, und ich glaube, wir können davon lernen.

Wir Deutschen sind, wie man sagt, das musikalischste Volk auf der ganzen Welt.

Aber wir müssen unserem Gegenstande, der Pflege heiligen Gesanges überhaupt, noch um einen Schritt näher treten, und da würden wir als Eltern, Lehrer und Erzieher es uns für eine sträfliche Versäumnis und schwere Verschuldung anrechnen, wenn wir nicht alles mögliche thun wollten, um den Gesang bei unsern Kindern zu ihrem Eigentum und Bedürfnis zu machen. Wir staunen, um das Höchste in dieser Beziehung anzuführen, wie die Seele sowohl des Kindes wie des Mannes, wenn beim Herannahen des Todes alles Irdische ferntritt und nichts mehr Wert hat, die heiligen herrlichen Lieder oft die letzte Erquickung und Labe, ein eigentlicher Stecken und Stab für die Ewigkeit sind. Wer will sie zählen die Tausende, die unter heiligem Gesang heimgezogen sind dahin, wo die goldnen Harfen erklingen? Wir stehen da vor einem Heiligtum und fragen uns: Was muß doch für ein tiefes Geheimnis, was für ein Ewigkeitssegen in unsern christlichen Liedern liegen, daß sie eine Glorie zeigen, wie keine andere Kunst auf Erden, und gerade da, wo Leben und Tod, wo Zeit und Ewigkeit, wo Schatten und Wesen einander begegnen! Ja, alle Kunst der Erde wird in der Ewigkeit im Genuß der wesenhaften Vollkommenheit verschwunden sein, nur der Gesang, heilige Musik wird auch vor dem Throne Gottes bleiben, wie

Jedenfalls sind auch unsere armen Leute für schöne Musik mindestens ebenso zugänglich wie die Engländer. Wir sehen ja, daß der vornehme und niedere Pöbel so eine „Primadonna in der Welt der Töne“ geradezu vergöttert, daß man ihr die Pferde ausspannt, um sich selbst einzuspannen, und was derlei lästerlichen Unfugs mehr ist. Unterdessen sieht man hier doch, was die Musika vermag. Wie, wenn nun diejenigen Christen, die nach dieser Seite hin eine große Gabe empfangen haben, diese Gabe in den Dienst Jesu stellen wollten, — könnten sie nicht sehr wirksame Evangelisten sein? Sollte hier nicht ein Weg sein, das Evangelium unter die Leute zu bringen? Sollten nicht schöne, geistliche Gesänge wirklich wie Engel Gottes sein, die leise und zart das Herz anrühren? Warum sollen junge Damen nur im Familienkreise oder an den Abenden der „Akademie“ ihre gottgeschenkten Stimme ertönen lassen? Warum ist es bei uns so schwer, stimmbegabte Leute der gebildeten Stände zu einem Kirchenchor zu vereinigen? Ja, warum? — Ich meine, daß die schöne Stimme ein Pfund ist, über dessen Verwendung der zeitliche Verwalter einst ebensowohl muß Rechenschaft ablegen, wie über das Geld und Gut, das ihm Gott in der Erdenzeit verliehen hatte. Hier sollten die christlichen Musikmeister einsetzen und sich besinnen, was in dieser Hinsicht zu thun ist. Sie sollten sich fragen, ob man nicht dem Volke, daß die langen Predigten nicht hören mag, etwa durch schöne, vom christlichen Geiste erfüllte Musik ans Herz kommen kann? Selbstverständlich muß das alles umsonst und ohne Geld gemacht werden. Auch sollte ich meinen, daß nicht nur in eigentlichen Gottesdiensten und Liturgien, sondern auch bei Gelegenheit der sogenannten wissenschaftlichen oder populären Vorträge und bei allerlei anderer Gelegenheit einem schönen Quartett das erste und das letzte Wort gegeben werden könnte. Da wüßte man doch, daß man ganz gewiß etwas für seinen Weg hätte. Ach, wir deutschen Protestanten haben allermeist die Religion so kahl und prosaisch, so sang- und klanglos gemacht, während doch das Evangelium eitel Poesie ist. Mit Engelsgesang ist es eingetreten in die Welt; auch macht es alle singen, die es recht fassen. Und von den zukünftigen Himmels-Gottesdiensten wird uns auch nur das Eine gemeldet, nämlich, das alles voll Musik und Gesang ist.“

Glaube und Hoffnung in der Erfüllung und in dem Besitz der geglaubten und gehofften Güter aufhören und nur die Liebe bleiben wird.

Vor Jahren starb uns eine liebe Schülerin; obwohl die tötliche Halsentzündung ihr kaum einige Tropfen zu genießen oder ein Wort zu sprechen erlaubte, stimmte sie doch kurz vor ihrem Verscheiden klar und deutlich das Lied an: „Ihr Kinderlein, kommet, o kommet doch all'." Ein Bruder hatte von seiner älteren Schwestern Knaks bekanntes Lied gelernt: „Laßt mich gehn, laßt mich gehn!" und mit demselben sang er sich in die Ewigkeit hinüber. — „Singt mich ein!" sagte der gläubige Pfarrer und treffliche Dichter Ernst Hoffmann in Greiz († 1829) im Moment des Abscheidens zu den Seinen.*) — Ein im letzten Kriege am 6. August bei Saarbrücken tötlich verwundeter Krieger, ein Lehrer, bat die ihn pflegende Diakonissin, ihm doch zum Abschied das Lied: „Wo findet die Seele die Heimat, die Ruh'?" anzustimmen. — In unserm Bürgerspital lag ein Dortmunder, ebenfalls am 6. Aug. verwundet. Es ging zum Sterben; er begehrte das heil. Abendmahl. Nach demselben erhob er die Hände und betete noch laut das Lied: „Wie soll ich dich empfangen und wie begeg'n ich dir" — und als er zu den Worten gekommen war: „Als mir das Reich genommen, da Fried' und Freude lacht," da stockte der Atem, und nur die an seinem Bette stehende Pflegerin konnte die abgebrochenen Worte vollenden: „Da bist du, mein Heil, kommen, und hast mich froh gemacht" — war doch dieser Schluß in diesem Augenblick an ihm, der nun in doppeltem Sinne ein Sieger, so herrlich erfüllt worden. Zu Hunderten könnten solche Beispiele beigebracht werden, ich schweige von solchen, die mir ganz persönlich nahe standen. Nur erinnern wollen wir noch an den Prinzen Karl von Preußen, an dessen Sterbelager vor wenigen Monaten gesungen wurde das unvergleichliche „Wenn ich einmal soll scheiden," sowie an den vor wenigen Wochen heimgegangenen Großherzog Friedrich Franz II. von Mecklenburg, von dessen Ende u. A. die Zeitung berichtete, daß ihm kurz vor seinem Verscheiden auf sein ausdrückliches Verlangen vom Schloßchor wiederholt der eben genannte Vers Paul Gerhards, sowie „Jesus meine Zuversicht" und „Ach Herr, laß dein lieb Engelein" gesungen werden mußte.

Nur das möchten wir hier noch anfügen, daß der besondere Segen, der nun schon länger als ein und ein halb Jahrhundert auf der Brüdergemeinde ruht, ganz besonders ihrem Lieder- und Sangesleben mit zuzuschreiben ist; und ein zweites hellleuchtendes Beispiel aus der Gegenwart sind die englischen Brüder Moody und Sankey, von denen der erstere das Evangelium in Worten, der andere mit ihm dasselbe in den von ihm angestimmten Liedern tausenden

*) Der große Theologe, Hofprediger und Liederdichter J. R. Hedinger in Stuttgart († 1704) ließ vor seinem Ende den Kapellmeister Schwarzkopf zu sich kommen, um ihm Harfe zu spielen, dazu ließ er singen: Jesu, hilf siegen. Am Schlusse rief Hedinger: Viktoria, Viktoria!

von Zuhörern zu ihrer geistlichen Erweckung und inneren Befestigung ans Herz legt und lebendig macht. Auch wir könnten in unsern Gemeinden, in denen kein geistlicher Gesang von Nachwächtern mehr gehört wird, das Blasen eines Chorales vom Turme herab und die sächsische Kurrende kaum je üblich waren, wie auch schon meist der Gesang am Grabe verstummt ist, manches von jenen lernen. Wir haben ja auch, verehrte Herren, manche ausgefahrene und abgenutzte Fahrgeleise, da wird und muß sich der Geist, der lebendig macht, zum Ersatz auch neue Formen schaffen. In den Kleinkinderschulen, in unsern Sonntagsschulen und Jünglingsvereinen erklingt in neuer Weise lieblicher christlicher Gesang, es hat sich seit einigen Jahren ein in Deutschland und der Schweiz frisch und mutig wirkender „Sängerbund"*) gebildet, die liturgischen Gottesdienste gewinnen immer mehr Boden, wenn doch auch in dem gewöhnlichen Sonntags-Gottesdienst der Gemeinde je und dann der Versuch gemacht würde, das Hauptlied zum Wechselgesange zwischen der Gemeinde und ihrer Jugend zu machen, denn immer wieder müssen wir nicht sowohl theoretisch als mit unserer Praxis thatsächlich an die Frage herantreten: Wie gelangen wir wieder zu Lieder- und Sangesleben, absonderlich in der Familie? „Wo das Reden nicht zur That führt, da erschlafft es die Fähigkeit zum Handeln." Das gilt auch von Vereinen und Konferenzen, auch vom gegenwärtigen Vortrage. Wer doch hier recht überzeugend beredt sein könnte! — Wir Eltern fühlen uns ja in der Liebe zu unsern Kindern getrieben, ihnen für die gefährliche Welt so viel sittliche Stützen, als nur möglich, mit auf den Weg zu geben; fördern wir darum vor Allem auch den edlen Gesang, er gehört so recht eigentlich zum Haus- und Lebensbedarf. Namentlich sollte der Sonntag dadurch wieder gehoben werden, daß im Hause und in der Familie, wie etwa auch auf gemeinsamen Spaziergängen durch Feld und Wald geistliche und sonstige liebliche Lieder erklingen. Wie es ein Hausbrot, eine Hausmannskost, ein Hauskleid, einen Hausfreund gibt, und wir auf diese, zumal als Deutsche, mit Recht einen hohen Wert legen, so möge es auch wieder allgemeiner als es jetzt der Fall ist, einen Hausgesang, eine Hausmusik geben, die in der Hausandacht die edelste Blüte treibt. Dazu gehört freilich auch eine gewisse Muße, und es muß schon deshalb der Vater seine Erholungsstunden mehr in seinem Familienkreise als in öffentlichen Lokalen zubringen, kann auch nicht an gar zu viel Vereinen, und wären sie auch der besten Art, teilnehmen. Wir möchten wenigstens nicht, daß das Urteil der Kinder eines trefflichen Pfarrers: „unser Vater ist für alle da, nur für uns nicht" auf uns Anwendung fände, denn der sel. Mallet hat Recht: „In dem Haus und mit dem Haus wird alles gebauet, in dem Haus und mit dem Haus fällt alles darnieder." Und so möge auch das Loblied, das der

*) Wir empfehlen: Sänger-Gruß, Organ des christl. Sänger-Bundes, bei J. Schergens in Bonn. Der christl. Sänger-Bund zählt in Deutschland und der Schweiz bereits 250 Vereine mit 5975 Mitgliedern.

Herausgeber des „unverfälschten Liedersegens" unsern heiligen Gesänge anstimmt, immer wieder bei uns sein Echo finden: „Die Lieder, die die Kirche von ihren Gliedern empfing, sind in ihren Heiligtümern tausendfach erschollen. Mit ihren Liedern sowohl, als mit ihrem Katechismus hat sie die Hausväter und das Gesinde gesegnet; mit ihren Liedern hat sie besucht die Kranken, begleitet die Reisenden, mit ihren Liedern hat sie Wunder gethan an Sündern und begnadigten Seelen; morgens und abends ist sie gekommen mit ihren Liedern zu allen, die der Opfer begehrten, und noch an die Betten, auf denen sich ihre Kinder zum Sterben anschickten, ist sie mit Liedern getreten und hat die Heimgehenden mit Mutterliebe in den Schlaf gesungen und dahin geführt, von wo die ewigen Lieder erklingen, wo die ewigen Harfen stehen und goldene Schalen voll Räuchwerk. Sie hat Kinder wehrhaft gemacht mit ihren Liedern, Lämmer zu Löwen, aus Löwen Lämmer: Sie hat den Schächer nicht verlassen, ist nicht vom Helden gewichen, wenn er das Schlachtroß bestieg, und mit ihren süßen Himmelsliedern hat sie selbst der Hölle Opfer weggelockt."

3.

Aber mit dem eben gehörten Ausspruche sind wir schon zu unserm dritten Punkte, zu der kirchlichen Bedeutung des Gesanges, gelangt. Wir sind ja nicht bloß im allgemeinen Christen neben und unter Christen, wir gehören auch noch einer besonderen geschichtlich gewordenen und organisierten christlichen Gemeinschaft an, nämlich der evangelischen Kirche. Darum genügt auch dem Einzelnen der bloß subjektiv christliche Standpunkt noch nicht, und ebensowenig absorbiert der Standpunkt der allgemeinen christlichen Alliance schon alle unsere christlichen Bedürfnisse, Pflichten und Rechte — so sehr wir auch in seinem Teile den einen wie den andern Standpunkt wertschätzen und nötig finden und äußeres Kirchentum nicht über innere Erweckung stellen: sondern wir müssen uns doch auch unserer Zugehörigkeit zu einer bestimmt ausgeprägten Kirche, wie sie die deutsche Reformation gerade unserm Volke gebracht und demselben damit so reiche Schätze der Erkenntnis und Erbauung in seiner Muttersprache zugeführt hat, froh und dankbar bewußt werden und uns in ihre Ordnungen in lebendiger Weise einfügen. Und da fesselt denn hier im besondern unsere Aufmerksamkeit das Kirchenlied, das in der Reformation Luthers mit einer bis dahin ungeahnten Mannigfaltigkeit, Fülle und Tiefe auftritt, wie ein Gleiches sonst kein Volk, keine Sprache und keine Kirchengemeinschaft aufzuweisen hat. Besitzt die reformierte Gemeinde auch ihre besonderen Gaben, wie die wohlgeordnete gegliederte Kirchenzucht, eine stärkere Betonung des allgemeinen Priestertums und begrifflich scharfe Durcharbeitung mancher Lehrstoffe, so wäre sie doch in Bezug aufs Kirchenlied, abgesehen von einzelnen großen Sängern wie Joachim Neander und deren Liedern, arm geblieben, hätten sie sich wie zu Anfang nur auf Absingung der alttestament-

lichen Psalmen beschränkt und nicht auch immer allgemeiner die großen lyrischen Schätze der Schwesterkirche in sich aufgenommen. Damit stehen wir aber in dem oben angedeuteten dritten der konzentrischen Kreise, den wir, obwohl er in dem bisher Gesagten schon oft gestreift worden, hier um so mehr betonen müssen, als der große deutsche Reformator, nach dem sich eine ganze Kirche nennt, in der Wolke derjenigen Zeugen der Reformationskirche, die in Liedern ihr Bekenntnis ausgesprochen und ihre Zeugnisse verkündet, nicht allein der erste, der Anfänger und Bahnbrecher, sondern überhaupt darin ein Großer ohnegleichen ist. Zwar ist der Kirchengesang so alt, als die Kirche selbst; schon in der alten Kirche hat sich Bischof Gregor der Große um denselben hoch verdient gemacht und ein Veni Sancte Spiritus, ein Stabat mater und andere Gesänge der ältesten Zeit halten wir auch jetzt noch mit Recht hoch in Ehren. Aber allmählich war auch der gregorianische Kirchengesang ausgeartet und durch allerlei Geschnörkel verunstaltet. Zugleich war dem christl. Volke der gottesdienstliche Gesang auch immer mehr entzogen, er war, mit Arnim Stein zu reden, aus dem Parterre der Gemeinde in die Beletage der Empore gekommen, fast nur lateinisch und Sache des Chors geworden. Da that Luther dem Volke wieder den Mund auf und zog neben Beibehaltung der Kirchenchöre es selbständig in den Kultus herein, indem er ihm den Choral gab. Luther wurde auch in diesem Stück durch Gottes Hand sachgemäß geleitet. Denn nachdem er das Neue Testament übersetzt und auch schon vom Alten die 5 Bücher Moses 1523 im Druck hatte erscheinen lassen, ging er an die Übersetzung der Psalmen. Aus diesen aber vernahm er die Worte: „Singet dem Herrn ein neues Lied, denn er thut Wunder; er sieget mit seiner Rechten und mit seinem heiligen Arm. Der Herr läßt sein Heil verkündigen, vor den Völkern läßt er seine Gerechtigkeit offenbaren (Ps. 98, 1. 2).“ Da kam der Geist der Psalmisten und Propheten über ihn, in neuen Liedern zu preisen die Gnade Gottes in Christo und die Gerechtigkeit vor Gott auf alle, die da glauben, also daß er jubelnd anhob zu singen: „Nun freut euch lieben Christen g'mein, und laßt uns fröhlich springen,“ wie er hernach selbst sagt: „Der Solches mit Ernst glaubt, kanns nicht lassen, er muß fröhlich und mit Lust davon singen, daß es andre auch hören und herzukommen.“ Es sind aber seine Lieder, in Summa 36, viererlei Art. Erstens Überarbeitungen und Übertragungen alter zum Teil schon verdeutschter, zum Teil noch nicht verdeutschter lateinischer Gesänge, an der Zahl 12; sodann Überarbeitungen urdeutscher geistlicher Volkslieder (4); Bearbeitung einzelner Bibelstellen und Psalmen (15) und endlich freigedichtete Lieder (5). Aber, indem er sich von dem Latein der Gelehrten und der Schnörkelei der Poeten seiner Zeit frei und ganz an seine Muttersprache hielt, wurden auch seine Übersetzungen neue Originale und zeugten in ächter Volkstümlichkeit von solcher Glaubenskraft und kindlicher Einfalt, wie vor Luther noch keiner gesungen, so daß auch Cyriakus Spangenberg in seiner Cithara

Lutheri 1569 sagt: „Lutherus ist unter allen Meistersängern seit der Apostel Zeit der beste und kunstreichste gewesen, in dessen Liedern und Gesängen man kein vergeblich und unnötig Wörtlein findet.“ Und um einen unverdächtigen Zeugen der neueren Zeit zu hören, so sagt Gervinus: „Es war in Luthers Liedern jene heitere Zuversichtlichkeit und jene Kraft des Vertrauens, die ihn überhaupt so herrlich macht; sie waren aus dem frohen, kräftigen Geist gesungen, der dem Volke so wohl thut, aus dem Glauben, daß uns Gott wieder fröhlich gemacht durch den Glauben an den Erlösersohn.“ Dazu kam aber noch das, daß Luther, gleich den alten Barden, mit dem Text sogleich die Melodie schuf, denn ein Lied ist ohne Melodie und Sang immer nur etwas Halbes. Darum wurden denn auch die herrlichen Lieder Luthers wie seiner Sangesgenossen mit lautem Jubel vom Volke aufgenommen und gesungen. Sie gingen anfangs nur von Mund zu Mund oder wurden durch Abschriften und durch wandernde Sänger verbreitet; ja mancher Ort ist nicht evangelisch gepredigt, sondern durch Wanderburschen evangelisch gesungen worden. So hat das bekannte Lied „Es ist das Heil uns kommen her aus Gnad und lauter Güte“ von dem um ein Jahr jüngeren Freunde Luthers, Paul Speratus, nachweislich aus den Kirchen verschiedener Gemeinden die Mönche und Priester hinausgesungen und der Reformation Bahn gebrochen. Mochten diese Lieder auch den Gegnern als Sturmvögel erscheinen, so waren sie doch liebliche Friedenstauben, die von Ort zu Ort flogen; das Triumphlied des Glaubens „Ein feste Burg ist unser Gott“ stieg wie eine gewaltige Rakete am düstern Kirchenhimmel empor, erleuchtend aufwärts den Weg zeigend und führend. In Stendal z. B. machten einige Tuchmachergesellen und Schuhknechte, die in Sachsen gewandert waren, die lutherischen Lieder bekannt. In Annaberg lobte ein Franziskanermönch mit Namen Lorenz Kuchenbecker in seinen Predigten diese Lieder und ermunterte die Leute, sie zu singen, mit den Worten: „Wat it kan, de heve an; ick kan et nich.“ Da fingen die Handwerksburschen zu singen an und thaten so in allen Predigten des Mönchs, und das Volk sang ihnen nach und mit. Der Jesuit Adam Conzenius klagt (1620): „Luthers Gesänge haben mehr Seelen umgebracht, als seine Schriften und Reden;“ und der spanische Karmelitermönch Thomas a Jesu sagt in seinem Thesaurus sapientiae (1603): „Es ist äußerst zu verwundern, wie sehr diejenigen Lieder das Luthertum fortgepflanzt haben, die in deutscher Sprache haufenweis aus Luthers Werkstatt geflogen sind und in Häusern und Werkstätten, auf Märkten, Gassen und Feldern gesungen werden.“ Ja auch die katholische Kirche hat einen Segen aus dieser Bewegung der Geister gezogen: der Gesang ist dadurch auch in ihr neu belebt worden, und wie wir uns all' des Gemeinsamen freuen und es festhalten, was wir mit ihr und mit der ganzen Christenheit unser nennen, so darf ja auch hier das betont werden, daß es nicht lange anstand, und Luthers Lieder wurden wenigstens zum Teil, wenn auch mit Veränderungen, hier und da im katholischen Gottesdienste eingeführt und fanden selbst

damals schon bei abgesagten Feinden Luthers den entschiedensten Beifall. Zu diesen gehörte u. a. der Herzog Heinrich von Wolfenbüttel. Dieser duldete selbst den Gebrauch einiger von Luther gedichteter Lieder in seiner Hofkapelle, z. B. „Es woll' uns Gott genädig sein" — „Mensch, willst du leben" — „Wir glauben all' an einen Gott" — „Vater unser im Himmelreich", ja selbst „Ein feste Burg ist unser Gott". Sein Priester machte ihm Vorstellungen, wie er solche Lieder nicht dulden dürfe. Als nun der Herzog sich erkundigte, was er denn für Lieder meine, und der Priester antwortete: „Gnädigster Herr, sie heißen: „Es wolle Gott uns gnädig sein u. s. w.," hat der Fürst, ihn abweisend, geantwortet: „Ei, soll uns denn der Teufel gnädig sein? Wer soll uns denn sonst gnädig sein, denn Gott allein?" So fand der poetische Luther selbst in solchen römisch-katholischen Kreisen Anerkennung, die seiner Lehre dauernd abgeneigt blieben. In dem „Großen katholischen Gesangbuche" Corners, welches zur Zeit der blutigsten Fehden zwischen Katholiken und Evangelischen im Jahre 1631 erschien, finden sich Lieder von Luther selbst, wie denn auch die evangelischen Lieder in späteren katholischen Gesangbüchern zum Teil sehr zahlreich vertreten sind; am häufigsten fanden später besonders auch Gellerts Lieder darin Aufnahme, daneben einzelne von Paul Gerhard und anderen, und das vor mir liegende Kölner Gesangbuch vom Jahre 1798 fängt sogar unter Nr. 1 mit dem Gellertschen Morgenliede „Mein erst Gefühl" an. Ja das 1846 mit Genehmigung des fürstbischöflichen Generalvikariats zu Breslau in Liegnitz erschienene Gesangbuch enthält mehr als 80 evangelische Lieder. Wir bedauern, daß in neuerer Zeit diese weitherzige Katholizität sich weniger findet und man die evangelischen Lieder aus den katholischen Gesangbüchern meist wieder verdrängt hat. Doch wird in der neuesten „Geschichte des katholischen Kirchenliedes" anerkannt, daß „Luther die ganze Fülle, Klarheit, Kraft und Gewalt der deutschen Sprache, wie es wenigen vergönnt war, entwickelt und in seinen Kirchenliedern es verstanden habe, den Ton anzuschlagen, der die Herzen des Volkes ergriff und mit sich fortriß" und daß ihm mithin „bei der Begründung des neuen Kirchenliedes wohl eine der ersten Stellen, wenn nicht die erste, einzuräumen sei" — ein gewiß unparteiisches Urteil, das wir zu schätzen wissen.

Wie aber der fromme Leibnitz auch im Alter von Luthers kleinem Katechismus nicht loskam, sondern denselben in schlaflosen Nachtstunden durchbetete, so konnte selbst ein Winckelmann, obwohl er der Kunst und Wissenschaft des Altertums seine Angehörigkeit zur evangelischen Kirche opferte und katholisch wurde, doch nicht von seinem Gesangbuche los, sondern schrieb aus Rom, ihm die Gesangbuchslieder zu schicken, die er in der Jugend gesungen; an ihnen wollte er wieder warm werden.

Luther blieb aber auf dem Gebiete des Kirchengesanges als Vorgänger auch nicht ohne Nachfolger, die wir vorhin mit biblischem Ausdruck eine ganze Wolke von Zeugen nannten. Mögen unter den mehr als ca. 30 000 evangelischen Kirchenliedern auch viele von geringem Wert sein: wer will sie zählen, die kostbaren

Perlen heiliger Dichtung und die Quellen reichsten Segens, die sie enthalten! Welche Schätze sind uns damit vom Herrn der Kirche anvertraut worden! Aber welchem viel gegeben ist, von dem wird man auch viel fordern. Wie sind diese Schätze im Laufe der Zeit verwaltet und verwertet worden? —

Seit den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts beim Hereinbrechen des Rationalismus fing man an, diese Perlen des Glaubens angeblich zu verbessern, in Wirklichkeit sie aber zu verbösern und zu verwässern, und so entstanden viele neue Gesangbücher, in denen die Poesie durch gereimte Prosa, das gläubige Bekenntnis durch verstandesmäßige Auseinandersetzung verdrängt wurde. Damit sank aber auch die Sangesfreudigkeit und das geistliche Liederleben in unserm Volke immer mehr, so daß Philipp Wackernagel klagt: „Wechsel des Lauts erst hemmte das Lied," und in heiligem Eifer die Vorrede seines „deutschen Kirchenliedes" mit den Worten beginnt: „Nicht Leier noch Pinsel! eine Worfschaufel für meine Muse, die Tenne heiliger Litteratur zu fegen!" — Seitdem ist mit dem im zweiten Decennium dieses Jahrhunderts wieder neuerwachten Glaubensleben zunächst einzelnen, dann vielen ein Sichbesinnen über die lyrischen Schätze der Kirche gekommen, und die zahlreichen Studien, die allmählich wieder das Kirchenlied erfahren hat, dürften an Umfang wohl von keinen andern Arbeiten auf kirchlichem Gebiet übertroffen werden, aber was 20 bis 30 Jahre verdorben, hat eine doppelte Zahl von Jahren für die Praxis in der Kirche noch nicht wieder gut gemacht, noch gerettet. Zwar hat man in den meisten Kirchen die fremdartige Zuthat der Zwischenspiele abgeschafft und auch hie und da die schwunghafte Weise des rhythmischen Gesanges wieder angestimmt, aber in Text und Wort sind wir noch lange nicht zur Einheit und Einigkeit wieder gelangt. Auch die bessern kirchlichen Gesangbücher der Folgezeit, wie das Berliner, das rheinische Provinzialgesangbuch und das Württemberger enthalten der subjektiven Veränderungen noch viele, und gar manche Lieder derselben bedürften einer mutigen und besonnenen Rehabilitierung. Würde der Eisenacher Entwurf von 1853 mit seinen 150 Liedern im ganzen evangelischen Deutschland angenommen, wozu ja jede Provinz einen Anhang ihrer besonderen Lieblingslieder fügen dürfte, so wäre uns geholfen. Doch ist es immerhin erfreulich, daß gerade in diesem Jahre des vierhundertjährigen Lutherjubiläums in vier verschiedenen Landeskirchen ein gutes neues Gesangbuch und zwar unter allgemeiner Zustimmung, ohne wie das überreiche Pfälzer Gesangbuch von 1859 heftige Opposition zu finden, zur Einführung gelangt, nämlich in Hannover, im Königreich Sachsen, im Großherzogtum Baden und Herzogtum Anhalt.

Verehrte Herren! Vielleicht wird es dem einen oder andern von Ihnen in einflußreicher Stellung gegeben, auf Synoden oder sonst für die Belebung und Hebung des Kirchenliedes und Kirchengesanges bestimmend einzuwirken. Eins aber können wir alle schon jetzt, das ist, in unserm häuslichen und weitern Berufskreise den Gesang in allerlei Ton zu hegen und zu pflegen und so auf Sanges-

lust und Liederleben hinzuwirken. Gott helfe uns dazu! Auch auf kleinem Thun liegt großer Segen, wenn es aufs Ewige ist gestellt. Die Ehre Ihm, dann ist der Segen unser!

Erinnerungen an das Zillersche Seminar in Leipzig,

aus Briefen an einen Freund.

IX.

L. Fr.!

Neulich wurde bei unsrer Hausandacht ein Schriftabschnitt vorgelesen, in welchem einige Male das Wort „Jüngling" vorkam. Mein kleiner Bruder, übrigens ein ABC=Schütz, hörte aufmerksam zu und sagte am Schluß der Andacht mit dem Bewußtsein eines Jungen, der nun auch in die Schule geht und etwas lernt: „Ich weiß auch, was ein Jüngling ist; erst war er tot, und hernach hat ihn der Herr Jesus wieder lebendig gemacht." Diese Äußerung — er hatte kurz vorher die Geschichte vom Jüngling zu Nain gehört und den Begriff eines Jünglings an diesem Beispiel mit eben nicht viel Glück abstrahiert — diese Äußerung, die uns natürlich nicht geringen Spaß machte, hatte jedoch auch ihre ernstere und lehrhafte Seite. Sie war ein schlagendes Beispiel von der anerkannten Thatsache, daß die Kleinen sehr eilig mit dem Abstrahieren bei der Hand sind und auf diese Weise zuweilen zu Begriffen kommen, die im späteren Unterricht oder Leben, besonders beim Apperzipieren des neuen, höchst hinderlich und störend für das Verständnis werden können. Nun, im eben erzählten Falle war der Abstraktionsfehler noch ziemlich harmlos und der Schaden ließ sich verhältnismäßig leicht heilen, aber wenn es sich um wertvolle, vielleicht obendrein sittlich religiöse Momente oder Werturteile handelt, so kann die Sache doch bedenklich werden. Es ergiebt sich also die Notwendigkeit, diesen Abstraktionsprozeß, wenn anders das auf der Klarheitsstufe Dagewesene wahrhaft fruchtbar werden soll, in der Schule, im Unterricht selbst vorzunehmen. Diese Arbeit hat die dritte Formalstufe, die Association zu leisten.

Es handelt sich also auf der Stufe der Association darum, das Allgemeingültige, Notwendige, Wertvolle aus dem konkreten Inhalt der Synthese so auszusondern, daß es zwar im Zusammenhang mit dem bleibt, aus dem es herausgehoben ist, aber auf der anderen Seite Eigentum des Geistes, d. h. fähig wird, auch mit andern Stoffen wertvolle Kombinationen eingehen zu können und in den Dienst des Willens zu treten; fruchtbar zu werden für das Leben, für die Persönlichkeit. — Zunächst wird nun der konkrete, faktische Inhalt der Synthese noch einmal kurz durchlaufen, wobei die Aufmerksamkeit auf das dahinterliegende Allgemeine, zu Abstrahierende hingelenkt werden muß. Die Association selbst aber kann in zwiefacher Form auftreten, indem sie entweder auf die Ähnlichkeit (dies ist wohl das häufigere), oder auf den Kontrast aufgebaut wird.

Im ersteren Falle wird mit dem Allgemeingültigen ein anderer Stoff in Verbindung gesetzt, als in der Synthese damit in Zusammenhang steht. Doch muß dieser Stoff aus dem früheren Gedankenkreise des Zöglings entlehnt, also bekannt sein. Ein einfaches Beispiel: Es wird in der Formenlehre der Würfel behandelt. In der Synthese ist ein solcher von bestimmter Größe, Farbe Stellung, von bestimmtem Stoff beschrieben worden. Die Begriffe „Fläche, Kante, Ecke" sind abgeleitet worden. Jetzt hat die Association Würfel von verschiedener Größe, Farbe rc. den Kindern vor Augen zu stellen; es werden Würfel in dem schon vorhandenen Vorstellungsmaterial aufgesucht, damit auf diese Weise das Zufällige von dem Begriff des Würfels ausgeschieden wird. Oder, wenn auf der fünften Kulturstufe Davids Salbung (Hollenberg, „biblisches Lesebuch" S. 80) durchgenommen wird, hat die Association einen Blick auf Israel unter Mose, Josua, den Richtern, Saul zu werfen; die Gebräuche und religiösen Handlungen bei einer Königswahl und andern wichtigen Angelegenheiten zu schildern; Gottes verschiedene Erscheinungsweise, die gemein menschliche und die göttliche Beurteilungsweise („der Herr aber siehet das Herz an") klar zu stellen: kurz, die wichtigen Momente aus ihrem Rahmen (dem geschichtlichen Gewande) gewissermaßen herauszuheben und in den Vordergrund zu stellen. Bei solcher Arbeit kann unter Umständen auch Neues, Wertvolles durch Spekulation der Kinder gefunden werden, was denn vom Lehrer ausdrücklich als richtig zu bestätigen ist. Besonders im Rechnen ist diese Formalstufe von Wichtigkeit; zuweilen kann hier auf dem Wege der Spekulation eine neue Regel gefunden werden. Unter Umständen ist es auch möglich, die Association, ohne außerhalb der Materie der Synthese liegenden, anderweitigen Stoff herbei zu schaffen, sich durch veränderte Operation bei demselben Stoff vollziehen zu lassen.

Das führt uns zu der zweiten Art der Association. Sie wirkt durch den Kontrast. Es liegt auf der Hand, daß die Natur des Stoffes, der bearbeitet wird, das Bestimmende sein muß, ob der eine oder der andere Weg der Association eingeschlagen werden soll. Bei dieser zweiten Art muß der Stoff derart sein, daß Entgegengesetztes mit gleichen Elementen verbunden erscheint. Diese Verbindung wirkt eben in der Association darauf hin, daß die entgegengesetzten Begriffe in voller Klarheit sich aussondern, weil sich die gleichen Elemente durch ihre Vereinigung gegenseitig psychologisch verstärken, die entgegengesetzten dagegen isoliert auftreten.

Natürlich kann in der Association nur das eigentlich Wertvolle behandelt werden. Vieles z. B. zufällig mit dem Stoff zusammenhängende wird zwar in der Synthese mit behandelt, dann aber an sein Specialfach zur weiteren Ausbildung übergeben. Vielleicht bildet dann solcher Stoff wieder analytisches Material für eine Einheit in diesem Specialfache. So giebt die Geschichte oder die Religion zur Geographie, zur Naturkunde u. s. f. ihr Kontingent ab oder umgekehrt und

es entsteht ein ziemlich kompliziertes, aber geordnetes Ineinander der verschiedenen Lehrfächer, das aber in innigem Konnex mit dem Centrum, dem Gesinnungsunterricht steht.

Du wirst denken, l. Fr. daß bei einer solchen Behandlung der Stoff den Kindern schon auf der dritten Formal-Stufe verleidet sein müsse. Denn wenn immer derselbe Stoff wieder behandelt wird, so muß sich ja nachher die Langeweile einstellen. Doch es geht die Arbeit schneller von statten, l. Fr., als Du denkst. Analyse und Synthese sind ohnehin interessante Unterrichtsstadien, und damit es nicht scheine, als wenn der Unterricht nicht recht fortschreiten wolle und dieser Gedanke einen Druck auf das Bewußtsein der Klasse ausübe, tritt bei der Association der einen Einheit schon die Analyse der folgenden in die Arbeit ein, so daß die drei letzten Formalstufen neben der analytischen und synthetischen Arbeit der neuen Einheit herlaufen. Überdies laufen diese drei Stufen gewöhnlich sehr leicht und schnell ab, schon jener oben besprochenen Neigung der Jugend wegen, bald zu abstrahieren und das Allgemeine auszusondern.

Es folgt die vierte Formalstufe, das System. Auf dieser Stufe erscheint das eigentliche Resultat des Unterrichts in geordnetem, fachwissenschaftlichem Zusammenhang. Bei der Association traten neben das Begriffliche noch immer Einzelvorstellungen, aus denen jenes gewonnen und herausgehoben war, — hier wird es nun streng isoliert und für sich fixiert. — Du erinnerst dich gewiß, l. Fr., daß wir bei unsrer Wanderung durch die Räume der Seminarübungsschule in einem Schranke „Systemhefte“ vorfanden. Diese sog. Systemhefte (vor den Kindern werden natürlich alle technischen Ausdrücke vermieden, ihnen ist das Systemheft das „gute Heft“) repräsentieren am Ende der Schulzeit die Summe des Gelernten, bleiben während derselben Gegenstand stetiger Repetition und sind gewissermaßen das Thermometer der Schularbeit und des Unterrichtsfortschrittes. Jedes Fach nämlich hat sein Systemheft, und in dieses wird das durch die Association aus den zufälligen Verbindungen herausgehobene Allgemeine kurz und an der richtigen Stelle eingetragen. Das Systemheft des Rechenunterrichts enthält denn z. B. in systematischer Ordnung all die Rechenregeln, die das Kind durch Abstraktion 2c. während seiner Schulzeit gefunden hat. Du siehst, l. Fr., die Lehrbücher macht sich das Kind selbst; die Systemhefte sind gewissermaßen Herbarien oder Sammlungen, in die das Kind einen wertvollen Fund nach dem andern zusammenträgt. Es wird auf diese Weise auch der Sammeltrieb der Kleinen zu ihrer Erziehung mit verwertet. — Am wichtigsten ist das Systemheft des Gesinnungsunterrichts (Religion und Geschichte), welches den Namen „specialisierter Katechismus“ trägt. Hier sind all die sittlichreligiösen Urteile, all die Bibelsprüche und kernigen Sprichwörter, die die Kinder an den Stoffen abstrahiert haben, in systematischer Ordnung aufgezeichnet. Sie bilden nun ein wahrhaft wertvolles, durch und durch verstandenes Material für das spätere Leben, für die

Beurteilung der Verhältnisse, politischer und religiöser, für das eigene religiöse Leben. Dieses Systemheft hat vor allen Dingen die Elemente des Katechismus (in Leipzig des lutherischen) zu berücksichtigen; die Gebote, Artikel und Bitten werden an ihrer Stelle fixiert; dagegen die Erklärung der Gebote rc. (nach Luther) bleibt dem eigentlichen Katechismusunterricht der Kirche überlassen. Zuweilen werden auch Aussprüche historischer Persönlichkeiten in den spec. Katechismus hineingesetzt, z. B. „Hier stehe ich, ich kann rc." (Freiheit und Charakter auf religiösem Grunde), oder Citate: „Es wächst der Mensch mit seinen größeren Zwecken" (Vollkommenheit), meist aber Bibelsprüche: „Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brot essen" (Anstrengung der Arbeit). „Die Rache ist mein, ich will vergelten, spricht der Herr" u. s. f. —

Gewöhnlich wird bei der begrifflichen Fixierung des Allgemeinen als Stütze des letzteren ein Beispiel hinzugefügt, dies ist besonders beim Rechenunterricht der Fall. Die Anordnung ist immer (so weit es in einer Elementarschule möglich ist) logisch zu machen, während ja die Analyse und Synthese den psychologischen Weg gegangen ist. Das System der Würfelbetrachtung z. B. (4. Schuljahr) geht nicht wie die Klarheitsstufe von der Fläche, sondern von der Kante aus. Auf der Stufe des Systems kann auch zur Abrundung des Begrifflichen neues vom Lehrer dargeboten werden, wenn der Schüler durch den Abstraktionsprozeß hinlänglich darauf vorbereitet ist. Hat er z. B. zwei Artikel in dem grammatischen Unterricht durch Abstraktion gefunden, so kann der dritte vom Lehrer dargeboten werden. Die Fixierung selbst geschieht in kurzen Stichwörtern oder Musterbeispielen, in der Geographie durch Herstellung von Kartenbildern, bei Naturkundlichem und Technologischem durch Einordnung in die Sammlungen, bei der Geschichte durch Anlegen von Geschichtstabellen, die auch das Kulturhistorische mit enthalten müssen

So erhebt sich denn der Unterricht von dem Konkreten und Speciellen zum Allgemeinen und Notwendigen. So geht das Rechnen mit benannten Zahlen dem mit unbenannten voran; so wird aus dem speciellen Gedankenzusammenhang das Wertvolle durch den Unterricht hervorgehoben. Daß dies der richtige Weg ist, wußte schon Goethe ganz genau, wenn er den Götz seinem Söhnchen gegenüber sagen läßt: „Ich kannte alle Pfade, Wege und Furten, eh ich wußte, wie Fluß, Dorf und Burg hieß." Und macht der Unterricht nicht diesen Weg, sondern den umgekehrten, so geht es den Schülern genau wie dem kleinen Berlichingen, der über Jaxthausen in wohl eingeprägter Rede Rechenschaft zu geben versteht, ohne zu wissen, daß der Herr von Jaxthausen sein eigener Vater ist. Nur durch diesen Gang des Unterrichts ist wahrhaftes und gründliches Wissen zu erzielen, und so nur wird jenem Wissensdünkel des Halbgebildeten ein Damm entgegengesetzt, der über alles urteilt und dabei nur einiges halbverstandene systematische Material im Kopfe hat, welches er obendrein noch verkehrt anwendet. Erinnere Dich nur, l. Fr., an unsre zusammenverlebte Gymnasialzeit; wie wurde da immer,

z. B. im fremdsprachlichen Unterricht, mit dem systematischen Stoff der Anfang gemacht! Da wird so einem armen Sextaner die Grammatik in die Hand gegeben, und nun muß er zu Hause das „mensa, mensae“ unter großen Mühen und Anstrengungen und zugleich mit großer Langeweile einstudieren, um dann nachher dieses Gelernte auf den speciellen Fall anzuwenden, was gewöhnlich unglücklich genug ausfällt. Ja, einige dieser eruditi, die die eruditores oft so verachten, glauben etwas ganz besonders zu leisten und lassen zuerst nur die Endungen a ae ae am ꝛc. auswendig lernen, um sie dann vom Schüler an den Stamm anhängen zu lassen. Es sind solche Lehrer, die die Pädagogik für Sache gesunden Menschenverstandes und die Kunst des Unterrichtens für „kein Mysterium“ halten. — Aber nicht nur jede Grammatik, sondern auch der Katechismus ist gewissermaßen ein solches Systemheft, welches nicht zum Ausgangspunkt des Unterrichts gemacht werden sollte. Die Kinder lernen besser, was wahrer Glaube ist, wenn sie ihn in einer historischen Persönlichkeit oder in mehreren anschauen, als wenn man ihnen eine abstrakt gehaltene Katechismusfrage darüber vorlegt, denn die individuelle Anwendung, die doch der Grund ist, weshalb man überhaupt die Kinder in das Mysterium des Glaubens einführt, wird in solchem Falle meistens dem Kinde zu schwer; es hängt eben am Konkreten, und dieses Konkrete kann erst durch verständig geleitete Abstraktion für das individuelle Leben fruchtbar werden. Die biblische Geschichte, der biblische Stoff also ist es, der den Grundstock alles Religionsunterrichts der Kinder bilden muß; das Resultat dieses Geschichtsunterrichts ist erst der Katechismus. So hört auch die Spaltung des Religionsunterichts in Stunden für bibl. Geschichte, für Katechismus, für Bibellesen und etwa noch für Kirchenlied auf, eine Decentralisation des Unterrichts, die dem oben besprochenen Grundsatz der Koncentration mit allen seinen Vorteilen gerade zuwiderläuft.

Wir kommen zur letzten Formalstufe, der Methode. Das Begriffliche ist geordnet und fixiert. Jetzt sollen daran solche neuen Begriffe geknüpft werden, welche wesentlich zu dem systematisierten Material gehören. Dies kann entweder so geschehen, daß man kleinere Komplexe des Systems auf einen bekannten Stoff überträgt, der von diesem neuen Standpunkt aus noch nicht durchgearbeitet ist. So fällt oft in den späteren Klassen ein Licht auf das eine oder andere auf der ersten Kulturstufe dagewesene Märchen, so daß den Kindern, wie man zu sagen pflegt, plötzlich ein Licht aufgeht. So wird z. B. in der Behandlung von Apostelgeschichte 13, 1—12 in der Methode die Fragen zu beantworten sein: „Um was handelt es sich, wenn wir bitten im Gebet des Herrn: „dein Reich komme?“ (Die Association hat einen Blick auf die äußere und innere Mission geworfen.) und die zweite: „Was bedeuten die Worte der Taufformel: „Ich taufe dich im Namen des heil. Geistes?“ — Die andere Form der Methode vollzieht sich so, daß das begriffliche Material in einer anderen Ordnung durchlaufen wird, als es

auf der Stufe des Systems ausgebildet worden ist. Auf diese Weise können auch ganz neue begriffliche Resultate erzielt werden, die nachher ins System nachzutragen sind. In der Geschichte werden auf dieser Stufe zuweilen biographische Darstellungen einzelner Persönlichkeiten, die in dem durchgearbeiteten Stoffe eine Rolle spielen, auftreten, auch Charakteristiken, Vergleiche u. s. f. Schriftliche Übungen können auf jeder Formalstufe neben der mündlichen Arbeit hergehen.

Auf dieser letzten Stufe zeigt es sich gewöhnlich ganz deutlich, ob die Unterrichtsarbeit in der rechten Weise geschehen ist. Mitunter kommen da ganz überraschende Resultate zum Vorschein. Nach der Durchnahme des Nibelungenliedes (3. und 4. Schuljahr) hatte z. B. einer der unsern die Freude, die Kleinen von jedem hervorragenden Helden eine ziemlich genaue Charakteristik ohne vorherige Vorbereitung geben zu hören, ohne daß der Lehrer nachzuhelfen brauchte. Diese Charakteristiken von Siegfried, Kriemhild, Gunther, Brunhild, Hagen, Volker u. s. w. gaben die Kinder in ihrer Sprache und hoben die hervorstechenden Züge mit großer Klarheit hervor. Jedenfalls eine Bewährung der Methode der Formalstufen!

Ich muß abbrechen. Vielleicht wird die im nächsten Briefe als Beispiel folgende Einheit noch zu einigen Bemerkungen betreffs der Formalstufen Anlaß geben. Dein Freund M.

Eine neue Schrift über den Zeichenunterricht.

Der Zeichenunterricht in der Volksschule. Ein theoretisch-praktisches Handbuch für Seminaristen und Lehrer. Von E. F. W. Menard, Königl. Seminarlehrer in Neuwied. Erster Teil: Das Elementarzeichnen oder das Zeichnen im Linien- und Punktnetz. Mit 24 lith. und 2 chromolith. Tafeln. Selbstverlag. Vom Verfasser (gegen Einsendung des Betrages und Portos) 3 Mk.; im Buchhandel 5 Mk.

Der Verf. hat sein Werk auf 4 Teile berechnet. Der 2. Teil soll das geometrische Ornament, der 3. das Pflanzen-Ornament und der 4. das angewandte Zeichnen enthalten. Da wir schon so viele Werke über das Zeichnen im Allg. und besonders über das Netz- und Punktzeichnen haben, kann man mit Recht fragen: Ist das ganze Unternehmen und speciell dieses Buch nicht überflüssig? Und überhaupt, sagt ein anderer, bin ich ein principieller Gegner der Stigmographie. Sie ist vom pädagogischen und hygieinischen Standpunkte aus verwerflich. Was ist darauf zu antworten? Dieses:

Freilich ist das Zeichnen manchfaltig behandelt worden. Aber hat man dabei auch gleichmäßig Rücksicht genommen auf das Ziel der Erziehung und die Theorie des Lehrplans und auf die Kunst? In den allerseltensten Fällen. — Freilich haben wir eine große Zahl von Werken, die das gebundene Zeichnen behandeln. Aber darin fehlt jede Bemerkung darüber, warum denn gerade

dieser Stoff ausgewählt worden ist, oder in welchem Verhältnisse derselbe einerseits zu der Geistesstufe des Kindes, welches ihn sich aneignen soll, und andrerseits zu dem übrigen Lehrstoffe steht; endlich wird auch über die unterrichtliche Behandlung nichts oder nichts Ordentliches gesagt. Eine beträchtliche Anzahl von Verfassern hat außerdem die Quellen, aus denen der Stoff genommen wurde, verschwiegen. Wäre man stets auf die ersten Quellen zurückgegangen, dann wäre neben der Kunstform auch das Kunstwissen gehörig beachtet worden. Auch die „Künstler", welche sich mit dem Zeichenunterrichte beschäftigt haben, haben meines Wissens dieser Sache, dem Kunstwissen, nicht die Beachtung geschenkt, die es verdient. So steht es denn, trotz der angeschwollenen Zeichenlitteratur, um diesen Punkt herzlich schlecht. Die Sache liegt so, daß viele Lehrer über die Striche und Figuren, die sie „machen" lassen, nicht viel mehr wissen, als daß es Striche und Figuren sind, und das wissen die Kinder auch. Kurz, der stigmographische Zeichenstoff, wenn er auch an sich gut ist, in der Weise, wie er in den meisten Werken präsentiert und in den Schulen behandelt wird, nach den „Allg. Best." oder „nach praktischen Grundsätzen" (natürlich auch „von praktischen Schulmännern") ausgewählt, ist nichts weiter als gemeiner Schulkram. Ein Buch, in welchem jene gerügten Mängel vermieden sind, ist deshalb willkommen. Ob das bei unserm Verf. zutrifft? Die Besprechung wird das klar zu legen suchen.

Den principiellen Gegnern ist zweierlei zu erwidern. Erstens: Dr. Rein weist in seiner Geschichte des Zeichenunterrichtes in der Volksschule (in Kehrs Geschichte der Methodik) nach, daß man auf dem Wege der Erfahrung allmählich zur Stigmographie gekommen ist; daß der Streit darüber eine Klärung und Sichtung des stigmographisch zu verwertenden Stoffes zur Folge hatte; daß folgedessen die Stigmographie als propädeutischer Unterricht für das Freihandzeichnen immer weitere Anerkennung und Verbreitung findet. So sieht es vom pädagogischen „Standpunkte" aus. Und wie vom hygieinischen? Was davon zu halten ist, setzt Dr. Stuhlmann im 2. Teile seines bekannten Werkes S. 10—16 ausführlich auseinander. Wenn ein Arzt über die Schädlichkeit des Linien- und Punktnetzes urteilen will, dann darf er nicht ein Blatt vornehmen und 5 Minuten darauf sehen; die Wirkung solchen Sehens tritt auch ein, wenn er sein Tintenfaß so lange beobachtet; um zu einem richtigen Urteile zu gelangen, müßte er wiederholt dem Verlaufe einer Zeichenstunde beiwohnen und auch das Lehrverfahren beurteilen können. Gesetzt, da ließe ein Lehrer eine Stunde ununterbrochen zeichnen, da würde auch der wohlwollende Arzt sagen: Das ist schädlich. Was? das Liniennetz oder das verkehrte Lehrverfahren? Es gilt von dem hygieinischen Standpunkt, daß er gar kein Standpunkt ist, sondern nur in der Einbildung existiert. Zweitens: Es wird zwar noch gestritten, aber beiderseits nicht mit wissenschaftlichen Gründen. Menard versucht eine wissenschaftliche Be-

gründung des Netzes. Er wendet die kulturhistorischen Stufen auf das Zeichnen an, und mit überraschendem Erfolge, weil die Kulturentwicklung mit der Kunstentwicklung eng zusammenhängt. Weil nun der Unterricht überhaupt nach den kulturhistorischen Stufen fortschreiten muß, was erwiesen ist, darum müssen den Kindern, welchen der erste Gesinnungsstoff; der Bildungsgehalt der Menschheit auf ihrer ersten kulturhistorischen Stufe, geboten wird, auch die Kunstformen geboten werden, welche die Menschheit zuerst producierte. Das sind die Formen der ältesten, der textilen Kunst, die geläuterten Stoffe der Stigmographie. Wer nun von diesem Hauptsatze der Herbartischen Pädagogik nichts weiß, oder ihn verwirft, wobei er aber auch einen triftigen Grund angeben muß, der hat gut streiten — von seinem „pädagogischen Standpunkte" aus.

Aber auch auf gemeinsamem Boden wäre noch etwas auszumachen. Bisher schien der obige Satz nur für den Gesinnungsunterricht (Religion) zu gelten. Menard wendet ihn auf das Zeichnen an. Wollte man konsequent verfahren, so müßte man diese Idee auch auf die andern Fächer anwenden. Darf das geschehen? Es liegt dann die Gefahr nahe, daß der Lehrplan, gerade wie es jetzt der Fall ist, aus zu vielen selbständigen Reihen (Fächern) besteht. Das würde aber die Einheitlichkeit des Gedankenkreises und damit die Charakterbildung gefährden. Da kehrten wir besser zur strengen Konzentration zurück. Eins gebe ich noch zu bedenken: ob die, durch eine Analyse unserer Kultur aufgefundenen und selbständig aufgebauten Reihen in der That unabhängig von einander sind? Ich gestehe, daß ich mit dieser Untersuchung noch nicht zu einem relativen Abschlusse gekommen bin. —

Besprechen wir nach diesen wegbereitenden Bemerkungen das Buch. Es besteht aus zwei Teilen, einem theoretischen und einem praktischen Teile. Ich will zuerst die Gliederung des theoretischen Teiles, wie ich sie mir herausgearbeitet habe, hinsetzen und dann einige charakterische Stellen mitteilen.

Theoretischer Teil.

Einleitung: Skizzierung und Begründung des Planes.

A) Die Stellung des Zeichnens im Lehrplan ist abhängig:

1. von der Natur des Kindes, seinen Anlagen und Kräften.
   a) Diese entsprechen in ihrer Zahl und Manchfaltigkeit den allgemein menschlichen Anlagen.
   b) Durch Bethätigung dieser Anlagen sind die verschiedenen Kulturgebiete entstanden.
   c) Die Anlagen und Kräfte sind bei den einzelnen Individuen nur dem Grade nach verschieden.
2. Von der Aufgabe der Schule: „Reproduktion der Gottesidee." Das erfordert, daß jeder Mensch:

a) die Aufgabe der Menschheit, das Ziel ihrer Entwicklung, kennt;
b) weiß, wie weit die Menschheit auf dem Wege zu dem Endziele vorgeschritten ist;
c) seine specielle Aufgabe und deren Lösung kennt.

B. Der Inhalt der Kunst.

1. Grundsätze, um den Inhalt zu bestimmen; Inhaltsbestimmung.
2. Die sinnlichen Mittel der einzelnen Künste zur Darstellung der Idee.
3. Das Verhältnis der Künste zu einander.
4. Der Einfluß der Kunst auf die Entwicklung der Menschheit.
5. Ihre Verwendung bei der Erziehung. —

Aus der an kunsthistorischen Belehrungen so reichen Einleitung hebe ich folgende Stelle heraus: „Will man dem Zeichenunterrichte eine naturgemäße und für die allgemeine Ausbildung der Kunstkräfte ersprießliche Organisierung geben, so muß man der historischen Entwicklung der bildenden Kunst folgen und das Mustergültige aus allen Stilperioden auswählen, soweit es der psychischen Entwicklungsstufe des Kindes entspricht und für die Weiterbildung des Geschmacks im Volke und seine spätere produktive Thätigkeit eine zweckmäßige Grundlage gewähren kann." — Zu A 1. c): „Die schwere Arbeit, das Ringen mit der Not des Lebens macht (bei dem gemeinen Mann) eine stete Erfrischung und Aufmunterung seines Gemütes notwendig. Darum liebt er nach der Arbeit die Erholung. Diese kann ihm in veredelnder Weise nur durch die Kunst geboten werden. Gerade sie ist es, die auch den äußerlich am tiefsten Gestellten und am meisten mit der Last des irdischen Lebens Belasteten sittlich zu heben und zu adeln vermag, und nichts wäre für die ärmeren Volksklassen wünschenswerter, als daß sie überall mit einer wahrhaft gesunden und reichen Kunstwelt umgeben werden könnten, deren veredelnde Einflüsse sie ununterbrochen auf ihnen selbst kaum bemerkliche Weise einatmeten, weshalb denn auch der Staat ernstlich darauf aus sein sollte, diesen Klassen in möglichstem Maße einen wahrhaft guten Kunstgenuß kostenfrei zu eröffnen. Nämlich nicht dadurch soll die Kunst die Sittlichkeit befördern, daß sie Moral predigt, sondern lediglich dadurch, daß sie das Gefühl bildet, beides, es reinigend und erhebend." — Zu A 2.: „Die Aufgabe der Schule ist die Reproduktion der Gottesidee," wie sich dieselbe im Leben der ganzen Menschheit bisher ausgeprägt hat. Letzteres ersehen wir aber aus der Kulturgeschichte der Menschheit. Also hat die Schule die Aufgabe, den Schüler das ganze Gebiet dessen, was der menschliche Geist nach den verschiedenen Richtungen hin erarbeitet hat, stufenweise, d. h. den Entwicklungsstufen des Kindesgeistes entsprechend, reproduzieren zu lassen." — Was nun die Stellung des Zeichnens anbetrifft, so kommt der Verf. zu folgendem Schluß: „Wenn wir dem Princip der kulturhistorischen Stufen im Volksschulunterrichte folgen wollen, dann muß die Kunst den Elementarunterricht (bis zum 10. Lebensjahre) fast ganz beherrschen,

daß wir dann im eigentlichen Volksschulunterrichte (10. bis 14. Lebensjahr) Kunst und Wissenschaft nebeneinander treiben, aber so, daß der Kunst noch immer ein gewisses Übergewicht eingeräumt wird. Es ist schon wiederholt hervorgehoben, daß der Kunst sowohl in kulturhistorischer als auch in psychologischer Beziehung die erste und darum bedeutsamste Stellung in der Erziehung des Volkes gebührt. Ohne diese Berücksichtigung fehlt der ganzen Erziehung die natürliche, wesentlichste Grundlage." —

Zu B 1.: „Nach den angeführten Grundsätzen (die Kunst muß eine christliche sein, wahr und gesund, volkstümlich, keusch und rein) kann über den Inhalt der Kunst kein Zweifel sein: „Alles, was lieblich ist, was wohl lautet, was groß und erhaben ist, was edel und schön ist, jede Tugend, jedes Lob hat die Kunst darzustellen; sie hat sittlich-religiöse Ideen in einem sinnlichen Mittel zu verkörpern und so unser sittlich-religiöses Gefühl zu erregen und uns dadurch zum religiös-sittlichen Wollen und Handeln zu reizen und so den Charakter zu bilden." — Die nun folgenden Abschnitte sind so reichhaltig, daß ich mich nicht scheue zu sagen, der Verf. erschließt der Lehrerwelt ein neues Wissensgebiet. Das Studium derselben wird die Klage vieler Kollegen, daß sie im Zeichnen nicht viel mehr wüßten als die Kinder, verstummen lassen. Alle diese Erörterungen über die Kunst sind aber nicht Selbstzweck, wie man wohl vermuten könnte, sondern sie geschehen, um den Zeichenunterricht, aus dem Gesichtspunkte der Kunst, den Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik gemäß, zu gestalten. Nachdem sich der Verf. über die potamische, mediterane und oceane Kulturperiode verbreitet hat, bespricht er sehr ausführlich die Kunstbethätigungen auf der ersten kulturhistorischen Stufe, erstens das Reihen und Binden, zweitens das Decken. Ich will eine Stelle hier anführen. „Zum Decken wurden einfache Naturerzeugnisse gewählt, entweder ganz naturwüchsig oder nach vorhergegangener technischer Bearbeitung. Die eigene Haut des Menschen ist die naturwüchsigste Decke. Das Bemalen oder Tatowieren derselben ist eine merkwürdige kulturhistorische Erscheinung und in stilgeschichtlicher Beziehung von großem Interesse. Fast durchgängig verzieren die Völker, welche ganz oder halb nackt gehen, ihre Haut mit gemalten oder eingeritzten Schnörkeln und Strichen. Hierzu werden in der Regel die Farben gewählt, welche der Farbe der Haut am besten entsprechen. Bei manchen Völkern giebt sich sogar eine richtige Kenntnis der Lage und Funktion der durch die Haut bedeckten Muskeln in der Weise kund, daß diese und ihre Thätigkeiten auf der Oberfläche der Haut gleichsam bildlich in den Liniamenten wiedergegeben werden. Die Ornamente auf der Haut bestehen aus gemalten oder tatowierten Fäden, die in mancherlei Schnörkeln und Windungen in einander laufen und mit geraden Linien abwechseln. Wir werden also durch diese Linien zugleich wieder auf den Faden als das lineare Element der textilen Kunst zurückgeführt." Im folgenden spricht der Verf. über die Felle der Tiere, über Rinde und Bast der Bäume,

die Flachsfaser, die Baumwollenfaser, die Wolle und die Seide. Dann geht er auf die Art der Bearbeitung dieser Rohstoffe ein und handelt über Fäden und Bänder, über das Gespinst, das Gezwirn, den Knoten, die Masche, das Geflecht als Zopf, Tresse, Naht- und Mattengeflecht, das Gewebe als Taft-, Köper- und Atlasbindung, endlich über Stickerei und Färberei; darnach werden noch die Keramik und Metallotechnik kurz behandelt. Zum Schluße wird das Vorgetragene in sieben Hauptsätzen zusammengefaßt, von denen die drei letzten hier eine Stelle finden mögen. „Farben und Ornamentik (Verzierungen) sind Ausdruck des Stoffes, der Herstellungsweise (Procedur) und des Gebrauchs oder des materiellen Dienstes, den das Erzeugnis der textilen Kunst zu leisten hat. Deshalb sind Farbe und Ornamentik besonders herauszuheben und als eigentlicher Gegenstand unseres Zeichenunterrichtes hinzustellen." — „Der Stil der Verzierungen in der textilen Kunst ist ein streng geometrischer, sein Element ist die Linie, vorherrschend die gerade Linie in ihren verschiedenen Richtungen und Zusammenstellungen zu Zügen, Winkeln und Figuren, aber auch die Kreislinie und deren Teile." — „Die Grundlage für die textilen Verzierungen bilden die Fäden der Textur, die sich rechtwinklig kreuzen und ein Quadratnetz bilden; an dasselbe sind alle Verzierungen gebunden, bald mehr, bald weniger strenge. Darum ist bei dem Entwurfe der textilen Muster ein passendes Quadratnetz zu Grunde zu legen. —

Nachdem der Verfasser in dem theoretischen Teil seinem Unterricht eine feste Grundlage geschaffen hat, geht er in dem praktischen Teil daran, die Verzierungen der textilen Kunst, die Stoffe des Netz- und Punktzeichnens zu besprechen. Die beigegebenen Tafeln enthalten jene Formen. Sie sind in halber Größe ausgeführt, um auf engem Raum recht viel zu bieten und den Preis des Werkes nicht übermäßig zu erhöhen. Die dadurch bedingte Kleinheit der Muster erhöhte die Schwierigkeit der lithographischen Reproduktion. Die lithogr. Anstalt des Herrn S. Oppenheim in Köln hat diese minutiöse Arbeit mit großem Geschick ausgeführt." Disponieren wir auch diesen Teil.

Praktischer Teil.

A) Allgemeine Belehrungen über die Reihung und Bindung und über die Deckung.

B) Besprechung der betreffenden Muster auf den Tafeln.

1. Längsverzierungen:
   Strichreihen, Zugverzierungen und Banddurchschiebungen aus Senk- und Wagerechten, aus verschiedenen Arten von Schrägen (Diagonalen) und aus Bogenformen.
2. Flächenverzierungen:
   a) ungeschlossene Fl. (Planimetrische Muster, Würfel- und Flechtmuster, maurisches und griechisches Netzwerk).
   b) geschlossene Fl., aus geraden Linien im aufsteigendem 2—15fachen

Liniennetzquadrat, und aus gebogenen Linien im 4—10fachen Punktnetzquadrat.

Der Verfasser beschreibt auch die beiden Farbentafeln und giebt Anleitung, wie sich der Lehrer selbst eine Anzahl notwendiger Hilfsmittel verfertigen kann. Als Lehrmittel sind angeführt: die Stäbchensammlung, Stäbchen von 5, 10 und 15 cm Länge, die angeheftet werden können, die Knopftafel mit den farbigen Schnüren und Bändern, und die farbigen Tafeln, auf welchen die zu zeichnenden Muster in großem Maßstabe ausgeführt sind. Ferner giebt der Verf. eine Stoffverteilung für die verschiedenen Schularten. Von der Aufstellung detaillierter Stoffverzeichnisse wurde abgesehen, da solche nach lokalen Verhältnissen doch umgearbeitet werden müssen. In dem Abschnitte „Unterrichtliche Bemerkungen" zeigt der Verf., wie er die ersten Formen des Netzzeichnens in der Schule behandelt.

Darnach folgt eine Reihe von Anmerkungen, auf welche in dem theoretischen Teile hingewiesen ist. Es wird den Leser gewiß interessieren, mit welchen Mitteln der Verf. arbeitet. Die Hauptwerke der Herbartischen Pädagogik sind vertreten. Von den Autoren, welche das Gebiet der darstellenden Kunst behandelt haben und vom Verfasser benutzt worden sind, sollen einige angeführt werden: Semper, der Stil in den technischen und tektonischen Künsten, 48 M.; Jakobsthal, Grammatik der Ornamente, 63 M.; O. Jones, Grammatik der Ornamente, 105 M.; Racinet, das polychrome Ornament, 140 M.; Zahn, Ornamente aller klassischen Kunstepochen, 150 M.; Fischbach, die Ornamentik der Gewebe, 218 M. u. s. f. — Zum Schlusse führt der Verfasser 33 Werke an, die das Netz- und Punktzeichnen behandeln und von ihm eingesehen sind. —

Ich habe versucht, den Leser mit einer Arbeit bekannt zu machen, die auf dem Gebiete des Volksschulzeichnens Wandel schaffen wird, mit der Arbeit eines Mannes, der, um sein Ziel zu erreichen, seine geistige Kraft sowohl als sein Vermögen aufs höchste angestrengt hat. Möchte er die wohl verdiente Anerkennung finden. Er hat sich dem Volksschullehrer dadurch verpflichtet, daß er ihm ein Mittel bietet, wodurch er einmal eine Lücke in seiner Bildung ausfüllen kann, und welches ihn ferner befähigt, in der Schule aus dem reichen Schatze der übermittelten Kenntnisse mit weiser Überlegung schöpfen zu können. Ich schließe mit den Schlußworten der Einleitung: „Der Verf. dieses Handbuches ist nicht der Meinung, die Zeichenfrage endgültig gelöst zu haben. Er hat nur einen Versuch dazu gemacht und die Elemente des Wahren in dem hier aufgestellten System des Zeichenunterrichts gegeben, um darnach den Zeichenunterricht im Gesamtunterricht an richtiger Stelle und in richtigem Umfange einzufügen. Einzelnes in der Reihe der ausgesprochenen Gedanken mag berichtigt, erweitert, gekürzt werden; es kommt dem Verf. darauf an, daß der eingeschlagene Weg und die Methode der Behandlung vor dem einsichtsvollen Beurteiler bestehen möge,

es kommt ihm ferner darauf an, daß recht allseitig und mit offenem Blick der praktische Versuch mit dieser Behandlung des Zeichnens gemacht werde, dann wird sich zeigen, ob dieselbe wahr, gut und schön ist."

Berg im Kreise Waldbröl. J. Honke.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Friedrich Wilhelm I. und die Schule.

Es gehört zu den erfreulichsten Erscheinungen, daß die früher herrschende Ansicht, als sei Friedrich Wilhelm I. nur Soldatenkönig gewesen, durch Untersuchungen der Geschichtsforscher gründlich widerlegt worden ist. Man weiß es jetzt dankbar zu schätzen, daß von diesem Könige auch die Grundlagen unserer Finanz- und Staatsverwaltung gelegt worden sind, und seine Fürsorge für religiöse Gesinnung und den Volksschulunterricht wird mit Nachdruck hervorgehoben. Merkenswert ist in dieser Hinsicht das nachfolgende Schreiben vom 21. März 1721, eine Resolution auf die Tecklenburger Synode vom Jahre 1720.

„Es ist uns sehr befremdet vorgekommen, daß in allen Euren Synoden fast nichts anders als die Besorgung des Zeitlichen vorgenommen wird, hingegen von der wahren Beschaffenheit des geistlichen Zustandes der Gemeinen, welcher gestalt die Prediger ihre schuldige Ampts-Verrichtungen verrichten, die Erbauung und Seelen-Kur oder der anvertrauten Kirchspielen von ihnen beobachtet, die Unterweisung der Jugend in dem Christentum angestellt und befördert, oder sonsten die dem Prediger obliegende Ampts-Verrichtungen beobachtet werden, gahr keine Untersuchung und Nachfrage geschiehet, welches doch die vornehmste und eigenste Verrichtung bei denen angestelleten Synoden selbst nach der Vorschrift des Göttlichen Worts sein sollte, so habt Ihr auch inskünfftige bei solchen Euren Zusammenkünfften vor allen Dingen und ehe Ihr andere zeitliche Sachen vornehmet, zuforderst zu untersuchen, wie der Zustand der Gemeinen und Schulen jeden Orts beschaffen, wie Prediger, Präceptores, auch übrige Kirch- und Schulbediente in ihrem Ampt und Leben, denen ihnen obliegenden Pflichten gemäß sich betragen, die Vorsteher, Almosen-Pfleger und dergleichen ihrem Ampte ein genüge thun, imgleichen wie die Information der Jugend geschehe, und wie selbige beym Examine bestanden, und was sonsten zu derselbigen Erbauung im Christentum oder Auffmunterung der Gemeine zum Gottseligen Wandel dienen kann, in rechte Überlegung zu ziehen, und was zur Erlangung dieser Absichten dienen kann, zulänglich zu verfügen, und wan solches gebührend geschehen, hiernach dasjenige, was das Zeitliche anbetrifft, als ein Nebenwerk in Synodo vorzunehmen. Sind Euch mit Gnaden gewogen." „Friedrich Wilhelm."

Das Verwaltungsrecht und die Schule.

Eine kleine Mitteilung aus der neuern Litteratur des Verwaltungsrechts wird den Lesern des Schulblattes nicht unwillkommen sein.

Das Verwaltungsrecht regelt bekanntlich die Thätigkeit der Behörden, soweit sie als öffentliche Behörden und nicht als Fiskus erscheinen. Es ist eine Wissenschaft, die sich erst jetzt in genügender Weise entwickelt, und besonders das Werk von Georg Meyer „Lehrbuch des deutschen Verwaltungsrechts" (I. Teil 1883) ist mit einer Schärfe und Gelehrsamkeit in die Bücherwelt eingetreten, die allgemein in Erstaunen setzt. Man sieht, das Feld des Wissens ist überall endlos, wenn man die Sache ernst nimmt.

Im Verwaltungsrecht kommt auch das Schulwesen, insbesondere auch das Volksschulwesen in Betracht, wie es sich in Preußen und andern deutschen Staaten rechtlich gestaltet hat.

Da zeigt sich denn der große Unterschied von Verwaltungsrecht und Verwaltungspolitik. Die letztere fragt nach dem, was zweckmäßig ist, das erstere weist nach, was bisher Rechtens ist.

Das evangel. Schulblatt ist mit guten Gründen für die konfessionelle Schule eingetreten; die preußische Staatsverwaltung ist vor Dr. Falk und seit Herrn Puttkamer faktisch auch meist dafür thätig gewesen. Dies ist also die Verwaltungspolitik. Aber im Verwaltungsrecht heißt es bei Preußen anders. G. Meyer I. 226 sagt, nachdem er das System der konfessionellen Schule dargestellt hat: „Die Unhaltbarkeit dieser Auffassungen hat in überzeugender Weise dargethan Gneist, „die konfessionelle Schule 1869, die Simultanschule 1880." Ebenso urteilt der Professor von Bar, Justizrat in Göttingen, in seiner Schrift: Staat und kathol. Kirche in Preußen S. 72. mit Beziehung auf Gneist; auch S. 121 sagt von Bar: „gegen die konfessionelle Schule die in Preußen nur auf der Verwaltungspraxis, nicht auf dem Gesetz beruht, spricht auch der Umstand, daß nach dem Rechte der übrigen deutschen Staaten die konfessionslose Schule die Regel, die konfessionelle die Ausnahme bildet." Einen konfessionellen Charakter haben gesetzlich die Volksschulen noch in Hannover, Schleswig-Holstein, Württemberg, Oldenburg, Braunschweig, Reuß ä. L. und Lübeck. Das sind offenbare Minoritäten. Ein gemischtes System von konfessionellen und Simultanschulen haben gesetzlich Bayern und Baden.

So steht es mit dem Recht. In der Praxis ist die preuß. Volksschule zu 98,75% noch konfessionell. Aber wenn das Gesetz nicht diesen Charakter feststellt, so kann bei der ersten Gelegenheit ein Wechsel der Ansichten in der Unterrichtsverwaltung, oder eine Erstarkung der obersten Verwaltungsgerichtsbarkeit die Simultanschule in Preußen gesetzlich durchführen. Dies muß man sich bei der großen Sorglosigkeit vieler deutlich machen.

Es könnte leicht kommen, daß wenn die Natur der römischen Kirche sich noch drastischer entwickelt, der Staat den Unterricht in der vatikanischen Religion in allen Schulen verbietet und nur noch biblische Geschichte und Kirchengeschichte beibehält, die als weltlicher Unterricht von weltlichen Lehrern behandelt werden sollen; in diesem Falle würden die evangel. Schulen zwar nicht direkt beeinträchtigt, aber das Simultansystem würde jedenfalls eine bessere Handhabe bilden, um diese Einrichtungen zu ermöglichen, als die konfessionelle Schule. Denn die Einwirkung der römischen Geistlichen auf die Schulen würde zu allererst aufgehoben werden müssen. So wäre dann die bestehende gesetzliche Ordnung, wie sie allerdings nur auf dem Papier steht, für Preußen in solchem Falle nicht ohne Wert. Ob dieser Fall wahrscheinlich ist, darüber läßt sich streiten. Die Zukunft ist dunkel, aber man muß sich auf sie einrichten.

Auch ein Wort zur Ziffernmethode.

„Die Erscheinung, daß neue Gedanken und Ideen Widerstand finden, ja schroff und selbst ohne Prüfung abgewiesen werden, — ist bekanntlich nicht sehr selten. Je neuer und fremdartiger sie den herrschenden Vorstellungen gegenüber sich verhalten, desto mehr haben sie solches Schicksal zu erwarten. Weder ihre Wahrheit noch ihre Güte, noch auch der strengste Beweis kann sie dagegen schützen, während umgekehrt halb Wahres und absolut Falsches und Schädliches und Verderbliches gläubige Anerkennung findet." Diese mit Bezug auf Herbarts Pädagogik geäußerten Worte kann man auch voll und ganz auf die in unsern Tagen aus dem Grabe der Vergessenheit neu erstandene Ziffernmethode anwenden. Der Beweis dieser Behauptung tritt jedem aus pädagogischen Zeitschriften und in Lehrerkonferenzen genugsam entgegen. Hat doch der Schreiber dieser Zeilen selbst Zeuge davon sein müssen, daß nach einem warm und überzeugend gehaltenen Vortrage über die Ziffernmethode à la Galin-Paris-Chevé und einer darauffolgenden, mit herrlichem Erfolge gekrönten Probe-Lektion von verschiedenen Seiten die Äußerung laut wurde: „Wir wollen dennoch von der Ziffer als Tonzeichen für die Schule nichts wissen." Warum? Weil man nicht will. Und warum will man denn nicht? Nun, weil es nicht bequem ist, den alten Schlendrian zu verlassen und neue Bahnen zu betreten. Es ist ja leider bekannte Thatsache, daß es immer noch eine Legion von Lehrern giebt, welche die ihnen in der Seminarküche gebraute und zurechtgeschnittene methodische Weisheit sorgfältig als ein Heiligtum zu erhalten suchen. Ist es ihnen gelungen, durch getreue Nachahmung jeder ihnen ad oculos demonstrierten Methode, ja Manier zu dem Bewußtsein zu kommen: „Jetzt bin ich ein Meister der Schule!" so hüten sie nun auch mit heiligem Eifer den erworbenen Schatz und zeigen jedem entrüstet die Zähne, der es wagt, etwas anderes oder neues für ebenbürtig und nicht minder probat hinzustellen. Das Wort Schillers: „Schnell fertig ist die Jugend mit der Rede, die schwer sich handhabt wie des Messers Schneide" — kann mit vollem Rechte auf diese „Meister der Schule" angewandt werden. Denn ohne sachliche Prüfung auch der besten Methode schallt es jedem Apostel derselben, in heiligem Zorne entgegen: Anathema sit! — Demselben Bannfluche ist die Ziffernmethode nach Galin-Paris-Chevé auch schon verfallen, trotzdem sie doch zum allermindesten ein Recht hat, erst gehört und geprüft zu werden, ehe man sie verurteilt. Gerne möchte ich aus vollem Herzen über die Vortrefflichkeit dieser Methode besonders nach ihrer, die Selbstthätigkeit des Schülers fördernden Seite hin zu den Lesern dieses Blattes reden, doch ich halte dies für überflüssig angesichts der Thatsache, daß in letzter Zeit ein vortreffliches Werkchen über die Ziffernmethode erschienen ist. Das Werkchen ist betitelt:

„Die Ziffernmethode. Kurze Darlegung ihrer Geschichte, ihres Wesens und ihrer Anwendung mit besonderer Berücksichtigung der Methode Galin-Paris-Chevé. Ein Beitrag zu einer historisch-kritischen Beleuchtung der Frage: ob Noten oder Ziffern für die Volksschule. Herausgegeben von Th. Braun. Preis 80 Pfg. Essen, Druck und Verlag von G. D. Bädeker. 1883."

Jeder, welcher die Bedeutung des Gesangunterrichtes für unser Volksleben kennt und würdigt, sollte es als Pflicht erachten, diese mit Begeisterung geschriebene Arbeit zu lesen. Ich bin überzeugt, daß keiner dieselbe unbefriedigt aus der Hand legen wird, daß aber wohl jeder Vorurteilsfreie für die gute Sache der Ziffern-

methode gewonnen wird. Der Einsender dieser Zeilen spricht diesen Satz aus Erfahrung. Auch er war anfangs mißtrauisch gegen die Ziffern als Tonzeichen. Als er jedoch sorgfältig prüfte, nicht bloß theoretisch, sondern auch praktisch: da wars um ihn geschehn. Heute wollte er um keinen Preis die Ziffernmethode in seiner Schule entbehren. Martinus Gerhard.

Korrespondenzen.

Vom Niederrhein. — Für den ersten Geschichtsunterricht ist im Verlage von Herm. Michels in Düsseldorf ein Büchlein erschienen, welches die Beachtung der Lehrer und Schulbehörden verdient. Es führt den Titel: „Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte. Für den ersten Geschichtsunterricht im Auftrage einer Düsseldorfer Lehrer-Konferenz bearbeitet von Herkenrath u. Guts.“ Das Büchlein entspricht nach Form und Stoff dem Zwecke, welchem es dienen soll. — Das Material gruppiert sich sozusagen um das Leben und die Person unseres geliebten Kaisers. Einen besonderen Reiz verleihen dem Büchlein die lieblichen Züge aus dem Leben des Kaisers, seiner schwergeprüften Eltern, seines edlen Bruders Friedrich Wilhelm IV., des Kronprinzen ꝛc. An diesen kleinen Genrebildern kann alt und jung sich erwärmen, und sie sind geeignet, die Liebe zum Königshause und Vaterlande zu erwecken und zu fördern. Der eigentliche geschichtliche Stoff bringt in einfacher und knapper Form die Hauptbegebenheiten der vaterländischen Geschichte dieses Jahrhunderts. Die Sprache und Fassung ist durchgehends der Fassungskraft der Kinder entsprechend, ein freilich notwendiges Erfordernis, welches aber manche Leitfäden, für die Hand der Schüler bestimmt, nicht genug berücksichtigt haben. Einen Leitfaden kann man das Büchlein freilich auch nicht wohl nennen, sondern ein lebendiges, patriotisches Lesebüchlein. Es ist dasselbe auch recht geeignet, bei patriotischen Schulfeiern, Sedanfest, Kaisers-Geburtstag, zu Festgeschenken verwandt zu werden. Der Preis des Büchleins, 30 Pf. für 80 Oktavseiten, ist gering und jedenfalls mit Rücksicht auf zu hoffende weitere Verbreitung so gestellt. Die Lehrer mögen sich das Büchlein einmal ansehen. M.

Aus Ostpreußen. (Zum Halbtagsunterrichte. — Verordnungsbuch.) Es ist seiner Zeit in diesen Blättern mitgeteilt worden, daß verschiedene ostpreuß. landwirtschaftliche Vereine die Königliche Regierung durch den landwirtschaftlichen Centralverein ersuchten, die Halbtagsschule (vormittags sollten die größeren, nachmittags die kleineren Kinder Unterricht empfangen) in allen ländlichen Schulen des Königsberger Regierungsbezirks einzuführen. Die Regierung trat dieser Angelegenheit näher und setzte sich dieserhalb mit den Kreisschulinspektoren in Verbindung, welche ihrerseits wieder die Meinung der Lokal-Schulinspektoren und der Lehrer einholten. Das hat denn längere Zeit in Anspruch genommen — die Lehrer sind im großen ganzen gegen diese Einrichtung gewesen, und folgender Bescheid der Königlichen Regierung zu Königsberg, welcher wohl für lange Zeit diese Angelegenheit in unserem Bezirke zum Abschlusse gebracht hat, ist dem landwirtschaftlichen Centralvereine zugegangen.

„Dem Vorstande des landwirtschaftlichen Centralvereins erwidern wir auf die Vorstellung, daß wir dem Antrage: in allen ländlichen Schulen des diesseitigen Regierungsbezirks den Halbtagsunterricht für den Winter wie für den Sommer einzuführen, auf Grund sorgfältiger, nach Anhörung der beteiligten Kreisbehörden

vorgenommener Erörterung der in Betracht kommenden Gesichtspunkte, eine Folge nicht zu geben vermögen. Es ist allerdings eine unbestrittene Thatsache, daß der Betrieb der Landwirtschaft in unserer Provinz insbesondere durch die Ungunst des Klimas, durch die sich auf einen kürzeren Zeitraum zusammendrängende Ackerbestellung und Ernte, sowie infolge der dadurch bedingten Unterhaltung eines größeren Inventars und zahlreicherer Arbeitskräfte in Vergleich zu anderen Provinzen im Nachteile ist und verhältnismäßig größere Kosten verursacht. Das Streben der Vertreter der Landwirtschaft zum Zwecke der Verbesserung der Lage der letzteren unter anderem auch die Mitwirkung der Schulaufsichtsbehörde in Anspruch zu nehmen, darf daher unsererseits auf thunlichste Berücksichtigung rechnen. Wir haben eine solche aber auch der vorliegenden Frage stets zugewendet. Nach den Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Okt. 1872 und verschiedenen dieselben erläuternden Ministerial-Erlassen, namentlich dem Erlasse vom 15. Dez. 1874, darf die Halbtagsschule nur in einklassigen ländlichen Schulen ausnahmsweise gestattet werden; es steht also den Bezirks-Regierungen die Befugnis nicht zu, eine allgemeine Einführung derselben anzuordnen oder zu genehmigen. Demgemäß ist in unserm Bezirke die Halbtagsschule in denjenigen einklassigen Schulen für den Sommer wie für den Winter eingeführt worden, wo 1. die Anzahl der Kinder 80 oder mehr beträgt, 2. wo das Schulzimmer auch für eine geringere Zahl nicht ausreicht, und 3. wo die Rücksicht auf den Gesundheitszustand oder auf die Lehrbefähigung des Lehrers es notwendig erscheinen läßt. Von uns zu gutachtlichen Äußerungen über den Antrag des landwirtschaftlichen Vereins aufgefordert, haben sämtliche Kreisschulinspektoren und fast alle Landräte des Regierungsbezirks sich teils gegen den Halbtagsunterricht überhaupt, teils gegen den Winterhalbtagsunterricht ausgesprochen. Gegen den Halbtagsunterricht im Winter spricht schon, daß mit der Einrichtung desselben überhaupt niemandem ein Dienst geschieht, den Eltern nicht: denn sie sind froh, ihre Kinder den Tag über in der Schule wohl versorgt und unter Aufsicht zu wissen; den Besitzern nicht: denn sie bedürfen der Kinder zu wirtschaftlichen Arbeiten nicht, da sie im Winter kaum hinreichende Arbeit für ihre Dienstboten und Instleute haben; der Schule nicht: denn der Winter ist die eigentliche Arbeitszeit für die Landschulen, während im Sommer mancherlei Unterbrechungen und Hemmnisse störend auf den Unterricht einwirken. Bei voller Schulzeit gehen die kleinen unter dem Schutze der größeren Kinder in die Schule und wieder nach Hause. Es wäre gefährlich, wenn man ihnen diesen Schutz entziehen wollte. Dieser Grund macht die allgemeine Einführung der Halbtagsschule im Winter geradezu unmöglich. Ferner ist durch unsere Cirkularverfügung vom 31. Dezember 1873 angeordnet worden: Wo wegen notorischer Armut der Bewohner der größere Teil der Schulkinder zum Dienen und Hüten verwendet wird, also das Bedürfnis nach Sommerhalbtagsschule vorhanden ist, kann der Schulvorstand die Einrichtung derselben bei dem Kreisschulinspektor beantragen. Derselbe entscheidet in Gemeinschaft mit dem Landrat des Kreises, ob dem Antrage des Schulvorstandes Folge gegeben werden kann. Der Nachweis der Schulen, für welche Sommerhalbtagsschule genehmigt ist, wird uns am 1. April jeden Jahres von den Kreisschulinspektoren eingereicht. — Wir glauben, daß durch diese Verordnung auch den landwirtschaftlichen Interessen die denkbar möglichste Berücksichtigung zu teil geworden ist. Den Wünschen des Centralvereins noch weiter entgegen kommen, also die Einführung der Halbtagsschule für alle ländlichen Schulen bei dem Herrn Minister befür-

worten, hieße die Interessen der Schule in unterrichtlicher und erziehlicher Beziehung auf das tiefste schädigen und hinter die Bestimmungen des General-Landschul-Reglements vom 12. August 1763 zurückgehen, welches allgemein die Winterschule mit täglichem Unterrichte von 8 bis 11 Uhr vormittags und, ausgenommen die Mittwoche und Sonnabende, 1 bis 4 Uhr nachmittags und eine Sommerschule mit täglichem, dreistündigem Unterricht vor- oder nachmittags auch während der Ernte einführt. Königliche Regierung, Abteilung für Kirchen- und Schulwesen. Meier."

Um den Lehrern den Inhalt der von der Königlichen Regierung zu Königsberg erlassenen Verfügungen, soweit dieselben die Lehrer angehen, stets gegenwärtig zu erhalten und zu verhüten, daß in Fällen der Nichtbeachtung der getroffenen Anordnungen Unkenntnis derselben vorgeschützt werde, hat die genannte Behörde im Laufe des vorigen Jahres folgende Einrichtung getroffen.

Bei jeder Schule ist ein Verordnungsbuch zu halten, in welches die von den Schulinspektoren oder direkt den Lehrern mitgeteilten Verfügungen innerhalb acht Tagen nach Empfang derselben einzutragen sind.

Das Verordnungsbuch ist in folio mit haltbarem Papier und fest eingebunden anzulegen. Die Seiten sind fortlaufend zu numerieren. Auf der Vorderseite des Einbandes ist der Titel „Verordnungsbuch" deutlich anzubringen.

Das Eintragen hat der Lehrer, bei mehrklassigen Schulen der erste oder Hauptlehrer auszuführen. Datum und Nummer der Verfügung ist stets hinzuzufügen.

Reg.-Bezirk Königsberg. (Ausfall der zweiten Lehrerprüfung 1882). Nach einer Verfügung des Königl. Provinzial-Schulkollegiums zu Königsberg ist der Ausfall der in den fünf Seminaren des Bezirks 1882 abgehaltenen zweiten Volksschullehrer-Prüfungen kein günstiger gewesen.

In Pr. Eylau	haben von	41	Lehrern	30	die Prüf. best.,	11	nicht bestanden,
„ Friedrichshoff	„ „	17	„	7	„ „ „	10	„ „
„ Osterode	„ „	26	„	13	„ „ „	13	„ „
„ Waldau	„ „	23	„	16	„ „ „	7	„ „
„ Braunsberg	„ „	27	„	11	„ „ „	16	„ „
im ganzen von		134	„	77	„ „ „	57	„ „

Aus Thüringen. — (Schuldotationsgesetz im Fürstentume Schwarzburg-Sondershausen.) Mit dem ersten Januar 1884 soll im Fürstentume Schw.-Sondershausen ein neues Schuldotationsgesetz in Kraft treten. Die diesbezügliche Regierungsvorlage wurde am 25. Mai d. J. mit geringen Änderungen vom Landtage angenommen. Nach dem Gesetze werden künftig für die Besoldung der Volksschullehrer drei Skalen maßgebend sein: die erste Skala für die größeren Städte (Sondershausen, Greußen und Arnstadt), die zweite für die kleineren Städte, die dritte für die Landorte. Nach der ersten Skala erhalten provisorisch angestellte Lehrer ein Gehalt von 825 Mark. Das Einkommen der definitiv besetzten Stellen beträgt in den ersten fünf Jahren 975 Mark; nach je fünf Jahren erfolgen die weiteren Steigungen auf 1050, 1200, 1350, 1500 und 1700 Mark. Die zweite Skala stellt das Gehalt auf 750, 900, 975, 1125, 1275, 1350 und 1500 Mark. Nach der dritten Skala gelten die Abstufungen 675, 750, 825, 975, 1125, 1275 und 1375 Mark. Zu dieser dritten Skala ist aber noch die Schlußbestimmung gesetzt, daß die Landschullehrer, welche an ganz kleinen Schulen mit weniger als 30 Kindern unterrichten, nur bis 1125 Mark

steigen sollen. — Der obersten Schulbehörde bleibt vorbehalten in Ausnahmefällen einzelnen Lehrern in teuern Orten und schwierigen Dienstverhältnissen eine Lokalzulage bis zu 150 Mark jährlich zu bewilligen.

Das neue Gesetz regelt auch die etwaigen Ansprüche für die Nebenbeschäftigungen, für die Vertretungen, für Fortbildungsschulunterricht und Turnunterricht u. s. w. Wenn einem Lehrer neben der Verwaltung seines Schulamtes noch besondere angemessene Geschäfte von der Gemeinde, der Kirche, dem Bezirke oder dem Staate übertragen werden, so muß er sich denselben gegen Ersatz der etwa entstandenen Unkosten auch ohne Anspruch auf besondere Vergütung unterziehen. So muß er insbesondere über die durch das Gesetz bestimmte Zahl von Unterrichtsstunden hinaus Unterricht in der Fortbildungsschule und im Turnen erteilen, bei Erkrankung oder Abwesenheit eines Kollegen und bei Vakanzen an derselben oder einer benachbarten Schule Aushülfe leisten, in kirchlicher Beziehung das Orgelspiel, die Leitung des Chordienstes, die Abhaltung des sogenannten Lesegottesdienstes und der Betstunden, sowie die amtliche Unterstützung des Geistlichen bei kirchlichen Handlungen übernehmen und dergl. mehr. Wenn eine besondere Vergütung für die mit solchen Nebengeschäften verbundene Mühe billig zu achten sein und eine Vereinbarung hierüber zwischen den Beteiligten nicht zustande kommen sollte, so will die oberste Schulbehörde selbst eine entsprechende Remuneration des Lehrers festsetzen. Diese Remuneration soll a) für den Unterricht in der Fortbildungsschule bis zu 1 Mark p. Stunde betragen, b) für den Turnunterricht bis zu 150, 100 od. 75 Mark (je nach der Gehaltsskala) veranschlagt werden, c) für eine bei Krankheit oder Abwesenheit eines Lehrers geleistete Aushülfe (in der Regel nur im Falle einer längern Dauer als sechs Wochen) bis zu 200 Mark für das Jahr und d) für den Kirchendienst in Beträgen bis zu 400, 250 oder 150 Mark ausgeworfen werden.

In den Motiven, die dem Gesetzentwurf beigelegt waren, wird ausgeführt, daß eine Revision der Besoldungsverhältnisse von den Volksschullehrern des Landes mehrfach erbeten und von der Regierung auch als notwendig anerkannt worden sei. Zur Begründung der aufgestellten Gehaltssätze weist die Regierung besonders darauf hin, daß der Lehrer so frühzeitig zur Anstellung gelange, daß die bestehenden Sätze der untersten Gehaltsklassen als ausreichend gelten dürften. Dringend erforderlich erscheine dagegen eine schnellere Aufbesserung in den mittleren Klassen, weil hier die Lehrer mit den Kosten der Erziehung ihrer heranwachsenden Kinder zu kämpfen hätten. Für die 3., 4. und 5. Klasse sei deshalb eine Steigung um jedesmal 150 Mark vorgeschlagen worden. Die Lehrer der Städte Sondershausen und Arnstadt hatten in ihrer Petition eine Aufsteigung bis 2000 Mark beantragt; das Maximum ist aber auf 1700 Mark festgestellt, weil — wie die Motive sagen — die städtischen Lehrer bereits durch die Möglichkeit eines längeren Verbleibens der Kinder im Elternhause, durch eine bessere und billigere Erziehung derselben und durch Gelegenheit zu Privatunterricht ganz wesentliche Vorzüge besäßen. Bei den Landtagsverhandlungen beantragte ein Abgeordneter, das Maximalgehalt der Lehrer mit dem Eintritt in das 26. Dienstjahr für die Städte Sondershausen und Arnstadt auf 1800 Mark festzustellen. Zur Unterstützung des Antrages führte man das teuere Leben in der Stadt, die hohen Gemeindesteuern, die größere Beschäftigung der älteren Lehrer, die es selten ermögliche, Privatunterricht zu erteilen, an. Der Staatsminister bemerkte bei der Verteidigung der Regierungsvorlage, durch eine derartige Vergünstigung der städtischen

Lehrer werde die Harmonie des sonst so wohlgeordneten und wohlberechneten Stufenaufbaues gestört, und das Streben aller Landlehrer nach Stellen an Stadtschulen beweise ja klar, daß die Stadtstellen beliebter seien, also nicht schlechter sein könnten. Die Abstimmung ergab Ablehnung des Antrages; das Maximum ist 1700 Mark.

Seit 1875 war im Fürstentume Schw.-S. nichts geschehen, um das Einkommen der Volksschullehrer etwas mehr mit der Steigerung aller Lebensbedürfnisse in Einklang zu bringen. Wenn auch nicht alle berechtigten Wünsche aller Lehrer in Erfüllung gegangen sind, so ist doch immerhin die Annahme des neuen Dotationsgesetzes als ein Fortschritt anzusehen. Ein prüfender Blick auf die neuen Gehaltssätze lehrt, daß die Aufbesserung aber noch lange nicht ausreichend ist, um den Unterhalt einer Familie zu bestreiten. So lange der Lehrer gezwungen wird, durch Nebenbeschäftigungen seine Einkünfte erst auf die Höhe zu bringen, die zum Leben unbedingt erforderlich ist, so lange ist er nicht imstande, seine Kraft voll und ganz in den Dienst der Schule zu stellen. Das Schulamt sollte aber durch kein Nebenamt beeinträchtigt werden. Es verlangt die volle Manneskraft, müßte aber auch volles Brot geben. Zu beklagen bleibt es, daß die Arbeit in der Volksschule immer noch nicht die rechte Würdigung findet, daß man die alten, im Dienste ergrauten Volksschullehrer nicht einmal den Gehaltssatz erreichen läßt, mit dem die jungen Akademiker ihren Lauf beginnen. Leider gelten auch hier zu Lande die Unterrichtsexperimente der jungen Lehrer der höhern Schulen immer noch mehr als die tüchtige Arbeit eines bewährten Volksschullehrers. Sonderbar nimmt sich auch die Bestimmung aus, nach welcher die Landlehrer an kleinen Schulen nur einen Maximalbetrag von 1125 Mark erhalten, während das Maximum sonst 1700 Mark (1. Klasse), 1500 Mk. (2. Klasse) und 1375 Mk. (3. Klasse) beträgt. Man kann doch nicht ohne weiteres annehmen, daß die Lehrer einer kleinen Schülerzahl weniger befähigt seien und weniger leisteten als die andern Lehrer. Wie schnell ist doch das Urteil über die kleine einklassige Landschule gefällt. Man sieht nur die Außenseite, nicht das innere Getriebe. Man weiß, daß die Landschule in einzelnen Disciplinen geringere Leistungen aufweist, und hat kein Auge dafür, daß zufolge größerer Durcharbeitung ein um so solideres Kapital gewonnen ist. Das unvermeidliche Manko ist nicht verborgen, wohl aber der eigentümliche Druck, der auf der Landschule liegt und die Ursache jenes Mangels bildet. Die Arbeit an jeder (einklassigen) Landschule ist schwer und undankbar. Das Schwierige der Arbeit sieht man höhern Orts selten in seinem ganzen Umfange; das Undankbare offenbart sich bei jeder Dotation von neuem. Vor Jahren sagte einmal ein Schulrat in einer Konferenz: „Hut ab vor dem Dorfschullehrer, der seine schwere Aufgabe gut löst!“ Dieser Mann kannte aber auch die mühevolle Arbeit des Lehrers an der einklassigen Schule aus eigener Anschauung. Schwer ist es zu beklagen, daß solche Ansichten in maßgebenden Kreisen nicht Verbreitung finden, die körperlich und geistig anstrengende Thätigkeit des Landlehrers würde dann mehr Anerkennung finden, als es bislang geschehen ist. Ein Nachteil der unverhältnismäßig geringen Besoldung einzelner Landstellen ist noch das Streben der Lehrer, möglichst bald an einer Stadtschule Anstellung zu finden. Der Stellenjägerei wird auf diese Weise Vorschub geleistet.

In Schwarzburg-Sondershausen soll künftighin alle zehn Jahre eine Revision des Dotationsgesetzes erfolgen. Vor der Hand mögen die Lehrer sich des gewordenen Guten als einer Abschlagszahlung auf ihre gerechten Forderungen freuen und im übrigen hoffen und harren.

Aus Niederschlesien. — Der freie Lehrerverein Glogau, welcher seit elf Jahren besteht und unter der bewährten und verdienten Leitung seines Begründers, Rektors H. Prüfer, an den tiefgehenden Reformbewegungen auf pädagogischem Gebiet thätigen Anteil nimmt, hat auch im vor. Vereinsjahre nicht müßig am Markte des Lebens gestanden, was der in der Vereinssitzung am 1. Februar verlesene Jahresbericht unzweideutig ergab. Ein kurzer Auszug aus demselben dürfte daher den Lesern des evangel. Schulblattes nicht uninteressant sein. Der Verein, welcher 22 Mitglieder, sämtlich Kollegen evangel. Konfession zählt, hielt im vorigen Jahre 18 Sitzungen, dieselben waren durchschnittlich von 60% der Mitglieder besucht und wurden durch ihre Tagesordnungen, wie auch durch die sich anschließenden sachlichen und lebhaften Diskussionen die Ursache mannigfacher Anregung und der Belebung des pädagogischen und wissenschaftlichen Interesses der Vereinsgenossen. Die Vorträge, welche gehalten wurden, waren teils pädagogischen, teils geschichtlichen resp. kulturhistorischen, teils religiösen, teils litterarischen Inhalts. Einige Vorträge, besonders diejenigen des Vorsitzenden, waren sehr interessant und gestalteten die Sitzungen zu genußreichen Abenden. Die Tagesordnungen waren in ihrer Nacheinanderfolge folgende: 1. Die Einheit des Bewußtseins und die Seele (Grabs). 2. Ist die Seele eine synthetische Einheit oder eine streng einfache Substanz? (Derselbe). 3. Zum 100jährigen Geburtstage Fröbels (Brun). 4. Zum Gedächtnisse Zillers (Prüfer). 5. Die Galin-Paris-Chevésche Gesangsmethode in drei Vorträgen erläutert und zur Anschauung gebracht (Tschierschky). 6. Über die Notwendigkeit, das heimatkundliche Material im unterrichtlichen Interesse zu sammeln und zu verwenden (Grabs). 7. Kritische Bemerkungen über den Leitfaden der Naturgeschichte von Hummel (Schön). 8. Abwehr der gegen die Zillersche Pädagogik erhobenen Angriffe oder: Zur unbefangenen Würdigung des Aufsatzes „Antikritik“ in der Schles. Schulzeitung (Grabs). 9. Das römische Kriegswesen (Prüfer). 10. Eine Wanderung durchs alte Rom (Prüfer). 11. Gallien und seine Kultur unter den alten Römern (Derselbe). 12. Die römischen Befestigungen, besonders der Hadrians-Wall in Britannien (Derselbe). 13. Wielands romantisches Epos „Oberon“ (Brun). 14. Die Feste der alten Deutschen (Neumann). 15. Über Ursprung und Ausgestaltung der christlichen Feste (Derselbe). Daneben wurden kleinere Mitteilungen der verschiedensten Art an den Sitzungsabenden gemacht und Fragen aus der Schulpraxis aufgestellt und diskutiert; von einem Mitgliede, der als Delegierter an der Provinzial-Lehrerversammlung in Öls teilgenommen, wurde Bericht erstattet, auch wurde dem Andenken lieber Verstorbenen, des Vereinskassierers H. Leutloff, des Professors Dr. T. Zillers in Leipzig und des Seminaroberlehrers V. Günther in Löbau in Sachsen durch eine Ansprache des Vorsitzenden ein Gedächtnis im Vereine gestiftet.

In der 6. diesjährigen Sitzung wurde der Beschluß gefaßt, zu Ehren des 400jährigen Geburtstages des großen Reformators D. M. Luthers eine Reihe von Vorträgen zu halten, nicht allein um das Andenken des teuren Gottesmannes zu feiern, sondern auch um den Vereinsgenossen die ganze Bedeutung dieser epochemachenden Persönlichkeit und seines Werkes zum Bewußtsein zu bringen. Drei Mitglieder meldeten sich sogleich zur Übernahme eines Vortrages in dem besprochenen Cyklus.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Schiller-Lesebuch. Sammlung poetischer und prosaischer Lesestücke im Anschlusse an ausgewählte Meisterwerke Schillers und an seine Biographie. Für höhere Lehranstalten. Von D. Bliedner, erster Seminarlehrer zu Eisenach. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. 1883. Preis 2,50 Mk.

Das vorliegende Lesebuch, für 16—18 jährige Schüler bestimmt und auf 2 Jahreskurse berechnet, darf als etwas Neues bezeichnet werden.

Zwei Wege sind es, auf welchen die Einführung in die Litteratur unseres Volkes erfolgen kann. Entweder man führt dem Schüler an der Hand eines der 100 Litteratur-Leitfäden in kurzen Zügen die Entwicklung unserer Litteratur vor, läßt ihn an tausenderlei kosten u. ebensoviel unverdaute Urteile nachsprechen — dies ist das Hergebrachte, — oder man führt ihn zu energischer Vertiefung in wenige klassische Erzeugnisse, und überläßt es seinem späteren Studium, zu den Göttern zweiten und dritten Ranges herabzusteigen — dies ist der neue Weg. Ein Vertreter desselben ist Herr Dr. Bliedner in seinem Schillerlesebuch. 2 Jahre lang will er den Schüler mit den besten Erzeugnissen unseres edelsten Dichters, mit Schiller beschäftigen und in so intensiver Weise, daß der Schüler in ihm zu Hause wird, wie nur der Gymnasiast es in seinem Homer sein kann.*)

Wer die Idee des erziehenden Unterrichts in ihrer Tiefe erfaßt hat, kann sich nur für den letzteren Weg entscheiden — wer Leitfäden auswendig lernen läßt (und dies ist noch die größere Masse), wird freilich wenig Verständnis für die neue Weise mitbringen, wird sich auch schwer überzeugen lassen. Aber das Gute muß zuletzt doch siegen. Und daß es siege, dazu werden Bücher, wie das vorliegende, nicht unwesentlich beitragen.

Es enthält auf 275 Seiten zu 30 Gedichten von Schiller 106, zu 5 Dramen (Wallenstein, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, Braut von Messina, Wilhelm Tell) 50, zu 3 prosaischen Schriften (Herzog Alba zu Rudolstadt ꝛc.) 7 und zu Schillers Biographie 9 Lesestücke.

Die Schillerschen Gedichte ꝛc. sind nicht mit abgedruckt, ebenso sind eine Reihe Gedichte anderer Verfasser, die zur Vergleichung empfohlen werden, nur namhaft gemacht, wenn sie in der Gedichtsammlung von Keller abgedruckt sind.

Als Zwecke, denen die ausgewählten Stücke dienen sollen, giebt der Verf. folgende drei an: 1. die Erklärung eines Schillerschen Dichtwerkes, sei es seiner Grundidee oder einzelner Stellen daraus; 2. die Veranschaulichung seiner Entstehungsgeschichte; 3. die Vergleichung mit inhaltlich Verwandtem.

Als Beispiel mögen hier die Stücke genannt werden, die zu den Kranichen des Ibykus angezogen sind. 1. Die Quellen. (Von Suidas, Plutarch, Antipater Sidonias.) 2. Das griechische Theater (Sommerbrodt.) 3. Aus dem Chor der Eumeniden (Aischylos). 4. Die Erinnyen (Goethe). 5. Aus dem Briefwechsel zwischen Schiller u. Goethe. 6. Arion (Schlegel). 7. Arion (Tieck.) 8. Die klare Sonne bringts an den Tag (Gebr. Grimm). 9. Die Sonne bringt es an den Tag (Chamisso). 10. Von einem Juden und einem Schenken (Boner). 11. Sankt Meinrads Raben.

In den „pädagogischen Studien“ sagt

*) S. Bliedner: Schiller-Lesebuch, in den D. Blättern f. erz. Unt. Nov. 30.

der Herr Verf. von dieser Auswahl: durch die Vergleichung von Nr. 1 mit dem Gedichte werden eine Menge origineller Schönheiten des letzteren entdeckt und damit die höchste Achtung vor dem dichterischen Genius erregt. Nr. 2 wirft manches Schlaglicht auf einzelne Partieen des Gedichtes, z. B. auf das Auftreten des Chores, auf den Umstand, daß die Mörder, weil sie ganz oben sitzen, die Kraniche früher erblicken können, als die meisten der übrigen Zuschauer u. s. w. Nr. 3 giebt den Stoff an, dem Schiller seine Schilderung des Eumenidenchores wesentlich entnommen hat. Nr. 4 enthält die Schilderung der Erinnyen durch einen andern großen Meister. Nr. 5 läßt einen Blick thun in die geistige Werkstadt des Dichters. Wir erfahren hier, welch große Sorgfalt derselbe auf sein Produkt verwandt, was Goethe an dem ursprünglichen Entwurfe für Aussetzungen gemacht und inwieweit Schiller diese Aussetzungen bei der definitiven Gestaltung benutzt hat. In Nr. 6—11 kommt derselbe oder ein ganz ähnlicher Grundgedanke vor, wie in den Kranichen des Ibykus.

Wenn ich noch hinzufüge, daß der Verf. sich bemüht hat, „auf der einen Seite gewaltsame und künstliche Beziehungen zwischen den aufzunehmenden Stücken und den Schillerschen Dichtwerken zu vermeiden und auf der andern Seite der Aufnahme von Wertlosem und in Form oder Inhalt Mangelhaftem zu entgehen,“ also nicht nur passende, sondern auch möglichst gute Lesestücke zu bieten, unbedeutenderen nur dann eine Stelle zu gewähren, wenn sie besonders lehrreich für die Schillersche Dichtung ꝛc. sind, so kann sich der Leser schon ein ungefähres Bild des schön ausgestatteten Buches machen.

Außer in dem Buche selbst spricht der Verfasser sich in einer längern Vorrede, dann in dem „6. Bericht über das Schullehrerseminar in Eisenach von Direktor Dr. Rein“, Eisenach 1882, und in dem 1. Heft des Jahrganges 1882 der „pädagogischen Studien von Dr. Rein“ über seine Stellung zu diesem Unterricht aus. In dem Artikel der Pädagogischen Studien „Versuch einer Konzentration des litteraturkundlichen Unterrichts heißt es: „Der Schwerpunkt unserer Arbeit liegt in den beiden Forderungen: 1. immer nur einen Schriftsteller in den Mittelpunkt des litteraturkundlichen Interesses zu stellen und 2. (um die Einseitigkeit zu vermeiden, die in dieser Forderung liegen könnte) verwandtes Material anzuschließen.“ Dem entsprechend schlägt er für die 6 Jahrgänge, welche der Lehrerbildung zugewiesen sind, vor: 1. Jahr: Uhlands Balladen; 2. Jahr: Goethes Hermann und Dorothea; 3. und 4. Jahr: Schiller; 5. Jahr: Goethe und Lessing und die anschließenden Stücke.

„Das 6. Jahr“, sagt er, „ist hierbei mit Absicht außer Betracht gelassen, weil dasselbe nach unserm Erachten mehr, als es jetzt geschieht oder geschehen kann, der Fachbildung gewidmet sein soll. Höchstens dürften hier Repetitionen, Ausfüllung vorhandener Lücken und freie Verwertung des früher Gelernten in Aufsätzen, Vorträgen und Disputationen am Platze sein.“

Wir sehen uns also vor die Frage gestellt: Was ist richtiger, den litteraturkundlichen Unterricht an der Hand der Litteraturgeschichte, des herkömmlichen Lesebuchs und der Hülfsbücher zur Erklärung bedeutenderer Dichtungen zu erteilen, oder den Schüler mit wenigen Dichtern eingehend bekannt zu machen und ihn in die weitere Litteratur und bei deren Autoren nur so weit einzuführen, als dies der Hauptzweck nahe legt?

Um zu einer wirklich Ausschlag gebenden Antwort auf diese Frage zu ge-

langen, wäre eine Untersuchung erforderlich, die sich über einen nicht kleinen Teil der Didaktik zu erstrecken hätte. Dafür ist hier nicht der Raum; es mögen vielmehr nur einige kurze Andeutungen darüber eine Stelle finden, weshalb ich den von Herrn Dr. Bliedner eingeschlagenen Weg für den richtigen halte.

1. Der so gestaltete Unterricht entspricht mehr dem jugendlichen Bedürfnis.

Schon ein achtjähriger Knabe liest lieber seinen Robinson, als sein Lesebuch; für einen Jüngling wäre es ein schlechtes Zeichen, wenn er lieber durch den bunten Blumengarten des herkömmlichen Lesebuchs wandern, als für einige Zeit bei einem großen Schriftsteller eintreten, ihm und verwandten Geistern zuhören wollte. Nicht, als ob damit höhere Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Schüler sollten gestellt werden. Man darf aber von einem normalen Jüngling erwarten, daß sein Gedankenkreis schon so weit ausgebildet ist, daß das durch ein gutes Lesestück erregte Interesse so viel Nachhaltigkeit und Kraft besitzt, daß so viel Fragen bei ihm sind angeregt worden, daß er nur ungern von dem Stoffe scheidet. Setzt man Litteraturkunde als einen besondern Unterrichtsgegenstand in den Lehrplan, so erkennt man damit an, daß sich ein gesondertes Interesse in der Seele des Schülers in dieser Richtung ausgebildet habe, und dieses Interesse kann nur durch einen innerlich zusammenhängenden Stoff in rechter Weise gepflegt werden.

2. Ein tieferes Verständnis der einzelnen Stoffe wird am besten durch eine möglichst reiche Vergleichung mit Verwandtem gewonnen.

Auch beim Gebrauch des herkömmlichen Lesebuchs wird jeder zu den eingehender behandelten Lesestücken die verwandten heranziehen; aber da das Buch auf diesen Zweck nicht eingerichtet ist, vielmehr möglichste Mannigfaltigkeit der Lesestücke bieten will, so findet sich des zu Vergleichenden zu wenig. Wird ja doch auch die Hauptleistung für die Vermittlung des Verständnisses von dem Lehrerwort und dem Hülfsbuch erwartet.

Dr. Bliedner führt in der Vorrede ein Wort Rud. v. Raumers, aus dessen Abhandlung: „Der Unterricht im Deutschen" an. Es heißt dort:*) „So soll also wirklich gar nichts an den bezeichneten Meisterwerken den Schülern erklärt werden? Aufrichtig gesagt bin ich der Meinung, daß diese Dichtungen ihre große und wesentliche Bestimmung erfüllen, auch ohne daß man ein Wort an ihnen erklärt. Empfängliche Schüler werden nach vollendeter Vorlesung still und schweigend nach Hause gehen, erfüllt von den großen Gestalten und mächtigen Geschicken. Gegen diesen Eindruck gehalten aber sind vereinzelte Dunkelheiten, über die sie sich keine Rechenschaft geben können, völlig untergeordnet." Im Verfolg spricht sich v. Raumer dahin aus, daß er gegen die Darbietung von Hülfsmitteln des Verständnisses nicht unbedingt ist; sie sollen nur dem Schüler nicht aufoctroyiert werden (sie können „den Schülern zum Behuf des eigenen freiwilligen und unkontrollierten Wiederlesens der gelesenen Stücke als Hülfsmittel dienen.")

Bei dem Vorschlage, die Behandlung der poetischen Meisterwerke auf das

*) Karl v. Raumer. Geschichte der Pädagogik. III. Teil. II. Abt. p. 138. R. v. Raumer schlägt dort für die drei letzten Gymnasialjahre folgende Stücke vor: Von Goethe: Götz von Berlichingen, Iphigenie, Tasso, Hermann und Dorothea. Von Schiller: Wallenstein, Wilhelm Tell, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, Don Carlos. Von Lessing: Minna von Barnhelm. Dazu drei Stücke von Shakespeare (etwa Julius Cäsar, Richard II. und Macbeth, aber nicht der Schillersche), Herders Cid, und ein Stück von Calderon.

Lesen und event. Memorieren zu beschränken, ist wohl dem Verständnis wie der Empfänglichkeit der Schüler zu viel zugetraut. Eine Hülfe, um zu einem tieferen Verständnis zu gelangen, bedarf der Schüler; es fragt sich nur, wie diese Hülfe beschaffen sein muß. Damit ist dem Schüler wenig geholfen, daß ihm das Material, welches ihn zum Verständnis führen kann, so fertig in den Schoß geschüttet werde, daß er es nur anzuwenden braucht, um aller Fragen und Arbeit enthoben zu sein. Es gilt hier Herbarts Wort: „Dem Knaben muß alles als sein Werk erscheinen, seine Ausbildung muß er sich selbst verdanken wollen.“ Noch übler wirken die Erklärungen der Handbücher dadurch, daß sie so selten das Richtige treffen. Auf Fragen, die der Schüler hat, geben sie keine Antwort, dafür bedenken sie ihn mit einem Reichtum von Notizen, die ihn auf Wege lenken, von denen sein Interesse nichts weiß, von denen er kaum errät, wozu sie dienen sollen. Eins der sichersten Mittel, das Interesse für ein litterarisches Objekt zu ertöten, ist wohl dies, von dem Schüler zu verlangen, daß er sich möglichst viel erklärendes Material zu demselben getreulich merke, wofür das Objekt selbst ihn nicht interessiert hat.

Ich sehe keinen andern Weg, das Verständnis des Schülers zu vertiefen und zugleich der wichtigen Herbartschen Mahnung gerecht zu werden, als ihm zu den zu behandelnden Stücken verwandte Stoffe zur Vergleichung darzubieten. Es ist etwas wesentlich Anderes, wenn der Schüler z. B. durch das Lesen der Sommerbrodtschen Beschreibung des griechischen Theaters selbst findet, daß hierdurch einzelne Partieen in den Kranichen des Ibykus neues Licht empfangen, als wenn ihm diese Einrichtung mit der Anweisung dargestellt wird, wie er sie auf die betreffenden Partieen mit Nutzen anwenden könne. Was für Verständnis und Interesse der einzelnen Stücke durch Vergleichung gewonnen werden kann, davon kann sich jeder leicht überzeugen, der die vorhin angeführten Vergleichsstücke zu den Kranichen des Ibykus daraufhin betrachtet; ebenso ist auch unschwer zu erkennen, daß dem Schüler bei dieser Vergleichung durchaus nichts aufoctroyiert zu werden braucht.

3. Indem nicht nur die zu einzelnen Gruppen vereinigten Lesestücke, sondern auch die verschiedenen Gruppen in dem Autor ihre Einheit haben, so ist der litteraturkundliche Unterricht geeignet, einen einheitlichen Gedankenkreis und damit ein lebenskräftiges Interesse in dem Schüler zu erzeugen.

Wir kennen alle den großen Unterschied in dem Interesse, das uns beim Lesen einer Sammlung deutscher Gedichte und etwa eines Shakespeareschen Dramas bewegt. Was ein Buch zu leisten vermag, das sehen wir an den Kindern beim Lesen des Robinson, an Perthes Bericht über die Eindrücke beim Erscheinen von Schillers Tell, an der Aufnahme der Goetheschen Werke, das erklärt Goethe, wenn er von der bildenden Kraft von Tschudis schweizerischer, Aventins bayrischer Chronik und der Bibel spricht; den Gedanken, die das buntscheckige Lesebuch zu erwecken vermag, fehlt es zu sehr an innerem Zusammenhang, als daß sie eine wirklich bildende Kraft haben könnten.*)

*) „War nun,“ sagt Thiersch in seiner Schrift über gelehrte Schulen, „in den untern Klassen die Neigung zu der Sprache durch den tödlichen Hauch eines geistlosen Formularwesens getroffen worden, so ließ man jetzo die Jugend mit den Poeten und Prosaschreibern unserer Litteratur in der Schule lustwandeln. Heute wird aus Hölty oder Bürger deklamiert, morgen werden Fabeln oder Nathan der Weise vorgelesen. Es ist

Man braucht nur bei Ziller in seiner Grundlegung S. 269—334 nachzulesen, was er über Interesse und Begehren sagt, um zu verstehen, warum er die herkömmlichen Lesebücher verwirft und zu folgendem Ausspruch kommt. „Zu den Mitteln (ein lebendiges Interesse zu erzeugen, d. h. ein solches, welches sich jederzeit durch Begehren und Wollen ergänzen kann) können jedoch nicht dürftige, reizlose Excerpte und Kompilationen ohne individuelles Leben gerechnet werden, die bloß ganz allgemeine Umrisse von größeren Ganzen enthalten, und ebensowenig Sammlungen von ganz verschiedenartigen, wenn auch an sich wertvollen und charakteristischen Fragmenten, die nur Proben aus den Schriftstellern oder Wissenschaften geben, denen sie entnommen sind, aber in das Ganze nicht einführen und kein bleibendes Verhältnis warmer Hingebung dazu begründen können, am allerwenigsten freilich Sammlungen für die Privatlektüre der Jugend, die nur durch wechselnden Phantasiereiz zu wirken suchen. Alle Aggregate der Art liegen auf der Bahn des encyklopädistischen Strebens und können dem Zöglinge keine innere Lebenskraft geben. Bei litterarischen Sammlungen macht es auch keinen Unterschied, ob sie nach Alters- und Bildungsstufen oder nach litterarischen Gattungen und Versarten oder chronologisch geordnet, oder ob sie darauf berechnet sind, einen litterarhistorischen Überblick zu geben. Wo nun ein Schriftsteller, der in den psychologisch geordneten Gang des Jugendunterrichts hinein gehört, wegen seines Umfangs oder einesteils seines Inhalts nicht vollständig durchgearbeitet werden kann — und auf die Totalität von Worten, Sätzen, Versen kommt es in der That niemals an — da muß die Benutzung umfassender, ausführlicher und lebensvoller Auszüge — — erfolgen, damit der Geist des Encyklopädismus, der jahrhundertelang in unsern Schulen gepflegt worden ist, aus ihnen verschwinde."*)

Daß die mangelhaften Resultate des herkömmlichen litteraturkundlichen Unterrichts nicht schärfer in die Augen springen, hat seinen Grund wohl vornehmlich darin, daß sie durch den Unterricht in den einheitlicheren Schulwissenschaften, wie Religion, Geschichte 2c. verdeckt werden.

4. Die Schüler bleiben vor dem verhängnisvollen Scheinwissen bewahrt. Es klingt verlockend, wenn auf der Seminarlehrer-Versammlung zu Weimar 1879 gefordert wurde: „Es muß eine gute Auswahl des nach Form und Inhalt Besten und Mustergültigen aus unserer klassischen und volkstümlichen Litteratur getroffen werden. Dabei wird die Litteratur aller Zeiten berücksichtigt, das Hauptgewicht aber auf die Poesie und Prosa von Luther an gelegt, vorzugsweise auf unsere Klassiker. Die Auswahl muß ermöglichen, wenigstens in Bezug auf die bedeutendsten Dichter und Prosaiker ein möglichst lebendiges, klares und vollendetes Bild von denselben zu erhalten. Sie muß so getroffen werden, daß die bekanntesten Dichtungsarten vertreten sind." Aber wie steht es mit der Möglichkeit, das zu erreichen, was mit einer solchen Auswahl bezweckt wird? Ist es möglich, daß der Schüler auch nur von 50, geschweige denn von 150 und mehr Schriftstellern so viele Proben kennen lerne, daß er ein möglichst lebendiges, klares und vollendetes Bild von deren Wirksamkeit erhalte? Es scheint mir dies auch nur bei vieren zu erreichen keine leichte Aufgabe. Je

ein fortgehender Fest- u. Feiertag den leichtlebenden Menschen durch die ganze Woche hin ausgebreitet." (v. Raumer a. a. O. S. 129.)

*) Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht S. 312.

weniger der Schüler aber von den Werken eines Autors kennt, je mehr sieht er sich auf die Beurteilung der Litteraturgeschichte angewiesen, und je geringer, ja je zweifelhafter wird der Wert, den das Urteil für ihn hat. Es ist sicher keiner der geringsten Schäden unserer Zeit, daß unser lesendes Publikum über alle möglichen Fragen der Politik, Kirche, Schule, Volkswirtschaft 2c. durchaus ein Urteil haben will, und daß es mit seinem Urteil fertig ist, wenn dasselbe sich auch auf nichts Weiteres stützt, als auf den einen oder andern bequem durchlaufenen Journalartikel. Ist nicht der litteraturkundliche Unterricht, in dem der Schüler lernt, auf Grund seiner ärmlichen Kenntnis von wenigen Lesestücken und des Berichts der Litteraturgeschichte über einen Autor mitzusprechen, eine verzweifelt gute Vorbereitung zum Aburteilen über Dinge, von denen man im Grunde nichts versteht?

Ich weiß wohl, daß der litteraturgeschichtliche Unterricht diese schlimme Folge nicht notwendig zu haben braucht, aber die Gefahr liegt zu nahe. Es sollte allerdings ein Mensch, der dies und jenes Schöne von den verschiedensten Verfassern kennen gelernt hat, sich in seinem Urteil gern bescheiden und sich veranlaßt fühlen, zu gelegenerer Zeit sich eine genauere Bekanntschaft zu erwerben. Aber bescheiden zu sein ist schwer für den, der etwas weiß, ohne zugleich durch eingehende Behandlung von wenigem die Schwierigkeit kennen gelernt zu haben, die überhaupt das Gewinnen eines richtigen Urteils hat, ohne wenigstens in etwa orientiert zu sein über das große Gebiet, dessen Kenntnis ihm noch zu erwerben bleibt, wenn er überhaupt zu den hier Urteilsfähigen zählen will. Wie mit der Bescheidenheit, so steht es auch übel mit dem Fortbildungstrieb. Indem das Nippen bald von diesem bald von jenem den Geschmack an schlichter Hausmannskost verdirbt, verleitet es nur zu leicht dazu, es so weiter zu treiben.

5. Der einheitlich gestaltete litteraturkundliche Unterricht ist imstande, in ungesuchter Weise den weiteren Seiten des deutschen Unterrichts die besten Dienste zu leisten.

Dr. Bliedner hat es an verschiedenen Stellen, namentlich in dem 6. Bericht des Schullehrerseminars zu Eisenach, gezeigt, wie nützlich sich die von ihm vorgeschlagene Art des litteraturkundlichen Unterrichts dem Lesen, Sprechen, Vortragen 2c. zu erweisen vermag. Näher hierauf einzugehen ist wohl nicht nötig; ist der litteraturkundliche Unterricht rechter Art, so muß er dies auch durch die Förderung erweisen, die er den andern Seiten des deutschen Unterrichts bietet.

Da das Buch auch weitern Kreisen, als denen, die es unmittelbar im Unterricht verwenden können, von Interesse sein wird, so sei es allen Lesern des ev. Schulbl. hiermit bestens empfohlen.

Orsoy, Juli 1883. Horn.

„Liederbuch für die Volksschule" herausgegeben von praktischen Schulmännern des Kreises Essen. 3 Teile. Ausgabe in Ziffern, für evangelische Schulen. Essen, G. D Bädeker. 1882. (I. 40 Pf. II. 30 Pf. III. 50 Pf.)

Es ist eine im großen und ganzen mit dieser übereinstimmende Ausgabe für katholische Schüler erschienen; die von der Verlagshandlung versprochene Ausgabe in Noten ist bisher noch nicht ausgegeben, ihr Erscheinen würde für die Verbreitung des Werkes viel größere Dienste thun, als die Ziffernausgabe, nicht bloß, weil die Notenausgabe vorläufig mehr gebraucht werden würde, sondern weil alle Lehrer im Ziffernlesen bis dahin so wenig zu Hause sind, daß

ihnen die Ziffern eben kalt und tot vorkommen; man überschaut ein Lied in Noten, man spielt, man singt es schnell durch — und weiß, was man hat. Hier aber sind nur noch sehr wenige dazu imstande, erst müssen sie selbst lernen.

Trotzdem kann ich mit den wärmsten Worten diese Hefte empfehlen, nicht für den Lehrer, sondern für den Schüler sind sie wirklich verbreitenswert. Schüler, die im Singen nach Ziffern durch vorbereitende Übungen angeleitet werden, sind imstande, selbständig den ausnehmend größten Teil der Lieder vom Blatt abzusingen. Ich brauche seit einem Jahre die Hefte in meinen Klassen und kann aus Erfahrung sprechen. Nachdem im Anschluß an die „Singschule von Stahl" (Arnsberg bei Stahl) und an das nachher noch näher zu besprechende „Begleitwort" zu den Essener Liederbüchlein — Übungen im Treffen (Melodik), in der Rhythmik, Dynamik und Harmonik vorgenommen sind, werden die zwei- und dreistimmigen Lieder ohne Mühe gesungen, die Oberklasse hat manches Lied ganz selbständig gelernt.

Die Auswahl, welche die Herausgeber getroffen haben, ist mustergültig. Es war ein leitender Gedanke, die Texte des Lesebuchs so viel eben möglich heranzuziehen, um der Konzentration des Unterrichts zu dienen. Unter den Melodien ist eine größere Anzahl Originale, viele derselben sind recht gut gelungen und werden sich sicher Freunde erwerben.

Der I. Teil, Lieder für die Unterklasse enthaltend, ist nur in einer Notenausgabe für die Hand des Lehrers erschienen, er schließt sich an die Fibeln und Lesebüchlein der Unterklasse an und enthält viele Gesänge zu den Normalwörtern — Stoff zur Auswahl für die Unterklasse ist reichlich darin.

Der Inhalt des Heftes für die Mittel- und des für die Oberstufe umfaßt eine große Zahl religiöser Gesänge, viele Natur- und Vaterlandslieder. Besonders gelungen ist die Harmonisierung der dreistimmigen Lieder.

Druck und Ausstattung der Hefte ist recht gut, der Preis ist zur allgemeinen Einführung zu hoch. Da die Ziffern-gesangmethode in den letzten Jahren eine recht weite Verbreitung gefunden hat, so steht zu erwarten, daß bald mehr und billigere Hefte erscheinen werden; möchten Herausgeber und Verleger durch Preisherabsetzung dazu beitragen, daß eine allgemeinere Einführung ihrer Hefte möglich wird.

Das „Begleitwort" zu den Liederbüchern (1,50 M.) enthält einen Übungskursus und als Anhang 12 Liederreigen. Der Übungskursus ist ganz vortrefflich, aber zu weit führend, auch schon der Billigkeit wegen wird man von der „Singschule von Stahl" (I. Heft 25 Pf., II. Heft ?), die ein genauer Abdruck des vortrefflichen Chevéschen Originalwerkes ist, nicht abgehen.

Wer genaueres über die Ziffernmethode zu lesen wünscht, dem können wir das vor kurzem in demselben Verlage in Essen erschienene Werkchen von Th. Braun: die Ziffernmethode, ihre Geschichte, ihr Wesen, ihre Anwendung — 80 Pf. — empfehlen. G.

Der Zeichenunterricht in den preußischen Lehrerseminaren und Volksschulen. Ein offenes Wort zur Abwehr ungerechtfertigter Angriffe und zur sachlichen Klarstellung. Von E. Menard, Königl. Seminarlehrer in Neuwied. Heusers Verlag. Preis 0,80 M.

Die Schrift wurde hervorgerufen durch einen Vortrag des Herrn Rademacher aus Solingen: „Über den Stand des Zeichenunterrichts in den preußischen Lehrerseminaren," in welchem eine sehr abfällige Kritik über die Ausstellungen der Zeichnungen des Neuwieder Seminars (zu Düsseldorf 1880) enthalten ist.

Dieser Vortrag wurde außer in der „Preußischen Lehrerzeitung" auch noch in der „Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer" abgedruckt. Der Redakteur der letzteren, Herr Prof. Dr. Hertzer, sekundierte: „Habe ich nicht selbst am allerärgsten über die Schwächen und Erbärmlichkeiten der Zeichenlehrer hergezogen, und mit Recht, wie soll man denn bessern?" Das veranlaßte diese Streitschrift. Herr M. untersucht, nachdem er im Eingange den Leser mit dem ganzen Sachverhalt bekannt gemacht hat, ob Herr Prof. Dr. H. zu reformatorischem Wirken geeignet ist, und kommt, weil dieser Herr keine andere Art des Besserns zu kennen scheint als „rücksichtsloses Aufdecken" und „Herziehen", weil der Herr Prof. den Unterricht in der Volksschule nicht kennt, zu dem Schlusse, daß der Herr Prof. Dr. H. die Eigenschaften eines Reformators nicht besitze. Nachdem Herr M., sich besonders gegen Herrn R. wendend, nachgewiesen hat, daß der qu. Vortrag ein Plagiat ist, geht er über zu einer sachlichen Prüfung der darin enthaltenen Ausstellungen. Weil eine ersprießliche Organisierung des Zeichenunterrichtes sich nur herbeiführen läßt, wenn man dabei in nötigem Maße den Gesamtunterricht berücksichtigt, prüft Herr M., ob und wie Herr R. folgende Fragen bündig beantwortet: 1. Welches ist die Aufgabe der Volksschule und des Seminars? a) was kann, b) was muß der Zeichenunterricht zur Lösung dieser Aufgabe beitragen? 2. Welche Bedeutung hat demnach der Zeichenunterricht den anderen Unterrichtsgegenständen der Volksschule und des Seminars gegenüber, und in welchem organischen Zusammenhange steht er mit denselben? 3. Wie gestaltet sich nach Lösung dieser Fragen der Betrieb des Zeichenunterrichtes in der Volksschule und im Seminar nach Unterrichtszeit, Stoffauswahl und Methode? Die Prüfung ergiebt, daß Herr R. den Gesamtunterricht nicht gehörig beachtet hat, die Bedeutung des Zeichnens überschätzt und die andern Fächer ungerecht beurteilt, die Zeitfrage ungenügend beantwortet, inbetreff des Stoffes weit über das Ziel der Volksschule hinaus in das einer Fachschule übergreift und in Bezug auf die Methode alles Heil von der Person des Lehrers erwartet. Nachdem Herr M. ferner durch Darlegung der geschichtlichen Entwickelung des Seminarwesens gezeigt hat, daß die Seminarzeichenlehrer nicht die Schuld tragen, daß das Zeichnen so „recht sehr im argen" liegt, sucht er die wahren Gründe dafür auf. Zum Schlusse zeigt er, in welcher Weise die „akademisch gebildeten und geprüften Fachzeichenlehrer" Einfluß auf die thatsächliche Gestaltung des Zeichenunterrichtes in der Volksschule gewinnen könnten, wenn sie im eigenen Hause alles in Ordnung hätten: wenn die einzelnen Fachzeichenlehrer sich in liebevoller, kollegialer Weise den ihnen örtlich nahestehenden Volksschullehrern näherten, deren Meinungen und Gründe geduldig hörten und prüften, und dann vereint den Zeichenunterricht in den einzelnen Schulen regelten! Das Buch ist mit viel Humor geschrieben. —

Ein neuer Beweis dafür, wie leichtfertig gewisse Leute mit dem Volksschulzeichnen, als „der einen durchaus vornehmen Disciplin", von dessen hoher Wichtigkeit sie nicht genug reden können, in der That umspringen, sind die Thesen des Herrn Prof. Dr. Hertzer-Berlin, gestellt auf der diesjährigen allg. deutschen Lehrerversammlung in Bremen. Thema: Das Zeichnen in der Volksschule. Thesen, zu deren Begründung sich Herr H. „nur einige Bemerkungen" gestattet. 1. Das Liniennetz- und das Punktnetzzeichnen ist sowohl vom pädagogischen als vom hygieinischen Standpunkte zu verwerfen. (Man kennt das!). 2. Als

Vorbereitung für den Zeichenunterricht ist ein „specieller Anschauungsunterricht" zu empfehlen. (Zu den vielen Lehrfächern fügen wir auf noch so hohe „Empfehlung" hin kein neues Lehrfach; man beweise mit triftigen Gründen die Notwendigkeit, — dann. Was versteht der Herr Prof. aber unter einem „spec. Ansch."? Wie denkt er sich dessen Stellung im Lehrplan, sein Stoffgebiet, seine Behandlung? Wenn gemeint ist, daß im Anschauungsunterricht auch auf die Verzierungen Rücksicht genommen werden soll, so ist das richtig; aber das allein ist nicht genügend für das Freihandzeichnen.) 3. Der Gebrauch von technischen Hülfsmitteln ist zu verwerfen. (In dieser Allgemeinheit ist gerade das Gegenteil wahr.) 4. Die Genauigkeit einer Freihandzeichnung ist nicht vom mathematischen Standpunkte aus zu beurteilen. (Wahrscheinlich vom hygieinischen.) 5. Das Zeichnen nach körperlichen Gebilden ist als höchste Stufe in der Volksschule zu lehren.(Was sind „körp. Gebilde"? Häuser und Kirchen, hergestellt aus Brettchen, oder die geometrischen Körper und daraus hergestellte architektonische Glieder, oder Gegenstände der Natur und Kunst. Was soll man mit solch einem Satze anfangen?) 6. Der Unterricht muß **unbedingt** als Massenunterricht behandelt werden. (So? Der Einzelunterricht kann auf die Individualität die meiste Rücksicht nehmen. Man setze diesen Gedanken fort! Massenunterricht betreiben heißt, aus der Not eine Tugend machen. Das „unbedingt" ist unbedingt zu streichen.) Es fehlt den Sätzen außer der präcisen Fassung jede wissenschaftliche Begründung. Sie behandeln das Zeichnen ohne Rücksicht auf die Theorie des Lehrplans; das ist aber nötig, weil die einzelnen Fächer kein Lehrplanaggregat, sondern einen lebendigen Organismus, ein Lehrplansystem bilden. Und dann: eine Sache, die so „im argen liegt," kann auf einer so großen Versammlung nicht gründlich durchdacht werden. Also gehört solch ein Thema nicht dahin, vollends nicht, wenn es mit „nur einigen Bemerkungen" und sechs Thesen abgethan wird. Die Bemerkungen müssen entweder sehr kernig, oder die Hörer sehr abgespannt gewesen sein, denn die Thesen wurden ohne Debatte angenommen. Ein näheres Besehen können sie aber nicht aushalten; um den Zeichenunterricht der Volksschule darnach zu regulieren, sind sie zu dürftig.

Berg i. K. Waldbröl. J. Honke.

Schul-Naturgeschichte in Bildern und Skizzen. Ein Lehr- und Lernbuch für Volks- und Bürgerschulen von Karl A. Krüger, Rektor. Mit 174 Abbildungen. Preis geb. 0,65 Mk. Danzig, Ernst Gruihns Verlag.

Ein recht praktisches und brauchbares Büchlein, das sich durch ausführliche und verständlich geschriebene Charakterbilder (von verschiedenen Verfassern) mit beigegebenen Illustrationen empfiehlt und mit der sog. Leitfaden-Mache wenig gemein hat. Der Herr Verfasser selbst sagt darüber in der Vorrede:

„In dieser Schul-Naturgeschichte ist auf die Beschreibung des Menschen besonders Gewicht gelegt und auch die Gesundheitslehre hat gebührende Berücksichtigung gefunden. (Seite 1—15, eng gedruckt, 10 Illustrationen).

Bei Beschreibung der Tiere, Pflanzen und Mineralien ist namentlich bei den Repräsentanten, von welchen ca. 130 behandelt sind, eine feste Disposition zu Grunde gelegt und die Inhaltsangaben der einzelnen Punkte sind durchweg mit eingeklammerten Zahlen bezeichnet, deren Bedeutung aus den hier folgenden Dispositionen hervorgeht.

Tierbeschreibung.

1. Gestalt, z. B. Größe, Bedeckung, Kopf, Rumpf, Gliedmaßen, merkwürdige äußere und innere Teile.
2. Aufenthalt.
3. Nahrung.
4. Eigenschaften und Lebensweise.
5. Verwandte Arten (nur wo es notwendig erschien).

Pflanzenbeschreibung.

1. Gestalt, z. B. Größe, Hauptteile: Wurzel, Stamm, Stengel, Blätter, Blüten, merkwürdige Teile.
2. Standort.
3. Lebensweise (Blütezeit, Fortpflanzung, Alter.)
4. Nutzen oder Schaden, z. B. Gift- Arznei-Kulturpflanze, Verwendung im Haushalt und gewerbliche Verwendung.
5. Feinde der Pflanzen (nur wo es notwendig erschien.)

Mineralbeschreibung.

1. Eigenschaften z. B. Farbe, weich, hart, spröd, brennbar, giftig, 2c.
2. Fundort und Art der Gewinnung.
3. Anwendung z. B. Verwendung im Haushalt, gewerbl. Verwendung und Verarbeitung Wert 2c.

Wenn der Schüler sich die Hauptpunkte dieser Dispositionen fest einprägt, so dürfte er für die Wiedergabe des durchgenommenen und geübten Stoffes, sowie zur aufmerksamen Naturbetrachtung stets einen festen Anhalt haben.

„Da es ermüdend wirkt, wenn bei Beschreibung der Gestalt eines Naturkörpers zu sehr ins einzelne gegangen wird, und nicht bloß die Namen der Hauptteile, sondern auch noch die Teile der Teile in Betracht gezogen werden, so bemühte ich mich, in diesem Punkte durchaus Maß zu halten und nur das unbedingt Notwendige zu berücksichtigen.“ —

Soweit es der Raum gestattete, ist auch zum Teil die sinnige Naturbetrachtung mit in den Kreis gezogen und besonders zur Weckung des ästhetischen Gefühls eine Anzahl von Versen den Einzeldarstellungen angeschlossen worden.

Da bei Behandlung der Naturgeschichte das Unterrichtsprincip der Anschauung nicht außer acht gelassen werden darf, so ist das Werkchen mit einer großen Anzahl von Illustrationen geschmückt worden, „um die empfangenen Eindrücke um so tiefer zu befestigen.“ Wir hätten diesem nichts Wesentliches hinzuzufügen. Doch dürfte es sich empfehlen, bei einer neuen Auflage das Verhältnis der Illustrationen zur natürlichen Größe anzugeben. Schaden könnte es auch nicht, wenn die argen Mißverhältnisse zwischen den Illustrationen beseitigt würden. So nimmt beispielsweise der Edelhirsch etwa zwölfmal so viel Raum ein wie das Reh. Vgl. noch Buchfink und Nachtigall, Krähe und Star, Haushahn und Strauß, Kiebitz und Gans, Eisbär und Maulwurf u. a. m.

Von demselben Verfasser können noch empfohlen werden:

Geschichtsbilder für Volksschulen. Erzählungen aus dem Altertum, der deutschen und brandenburgisch-preußischen Geschichte. Ausgabe für ev. Schulen. Mit vielen Abbildungen. Zweite verbesserte Auflage. Preis 0,50 Mk.

Schulgeographie in Abrissen und Charakterbildern. Ein Lehr- und Lernbuch für Volks- und Mittelschulen. Mit 63 Abbildungen. Fünfte verbesserte Auflage. Preis geb. 0,50 M.

Nicht zu empfehlen ist dagegen des Verfassers Realienbuch für Volksschulen. Vierte verbesserte Auflage. Ausgabe für ev. Schulen. Preis geb. 0,50 Mk. Danzig, Verlag von Franz Axt.

Auf 126 Textseiten sind die Gebiete der alten deutschen und brandenburgisch-preußischen Geschichte, der Erdbeschreibung, Naturgeschichte, Naturlehre und der deutschen Sprachlehre abgethan.

Das ist eine Leistung, bei welcher man sich die Mühe der Kritik sparen kann. Daß dieses Buch jedoch auch noch zahlreiche Freunde hat, beweisen die in kurzer Zeit erschienenen Auflagen.
P.

Adrian Balbis Allgemeine Erdbeschreibung. 7. Aufl. Lieferung 1—24. Vollständig neu bearbeitet von Dr. J. Chavanne (Im ganzen 45 Lieferungen à 75 Pf.). Verlag von A. Hartleben, Wien.

Wir erfüllen gern die angenehme Pflicht, dieses „Hausbuch des geographischen Wissens" in diesen Blättern anzuzeigen. Das bekannte Werk macht in seiner neuen Auflage Anspruch darauf, ein durchaus verläßlicher Führer zu sein und ist darum in allen seinen Teilen wesentlich erweitert, in einigen Partieen ganz umgearbeitet worden. Besonders gilt dies von den zwei ersten Abschnitten, welche die mathematische und physische Geographie behandeln. Hier steht das Werk unbedingt auf der Höhe der Zeit. Daß manches rein Hypothetische hier und da als sichere Erkenntnis dargestellt und vorausgesetzt wird, dürfen wir nicht allzu hoch anschlagen. Die Skepsis ist steril; auf diesem Standpunkt stehend schafft man aber ganz gewiß keine vielgelesenen „Hausbücher", auch keine geographischen. Im Vorbeigehen sei nur erwähnt, daß in diesem allgemeinen Teil S. 173 aus Versehen das „Königreich Hannover" stehen geblieben ist.

Der I. Band (bis Heft 15 incl.) umfaßt dazu noch die Übersicht über Europa und in besonderer Ausführlichkeit die Geographie des deutschen Reiches und Österreich-Ungarns. Es ist ein gewaltiges geographisches und statistisches Material, das hier zusammengetragen ist; an der Korrektheit, soweit wir dieselbe prüfen konnten ist nichts Nennenswertes auszusetzen. Was aber für die Schule und den Lehrer von noch wesentlicherer Bedeutung ist: der Verfasser hat es verstanden, aus diesem Material mehr zu machen als ein rein mechanisch zusammengewürfeltes Konglomerat. Vielleicht könnte eine folgende Auflage hier noch etwas weiter gehen!

Es ist ja außer allem Zweifel, daß gegen die Anschaffung solcher Werke für Schul- und Lehrerbibliotheken mancherlei Bedenken obwalten. Der hohe Preis, vieles von dem Inhalte rasch veraltend und nicht im Unterricht verwertbar! Wir halten diesen Bedenken entgegen, daß der Lehrer (auch Pastor) in kleineren Orten oft in der Lage ist, Auskunft über Details geben zu sollen, die er in den Lehr- und Handbüchern, deren Studium ihm zunächst obliegt — Guthe-Wagner, Daniel, Klöden, Pütz — nicht findet. Außerdem wird ein solches Handbuch, richtig benutzt (wir meinen, wenn der Leser vergleichend und combinierend, den Ursachen der thatsächlichen Verhältnisse nachgehend und zu allgemeinern Ansichten sich emporarbeitend, also denkend den Stoff verarbeitet) dem Lehrer von außerordentlichem Nutzen sein und somit indirekt der Schule zugutekommen, wo es ja gilt, am kleinsten Stoffe die größte Kraft zu bilden.

Wenn darum auch das statistische Material sehr rasch und vieles politische bald veraltet, so möchten wir doch besser situierten Schulen und Lehrern die Anschaffung des Werkes und fleißige Benutzung empfehlen. Schfr.

1. **Der deutsche Aufsatz** in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, sowie in Mittel- und Bürgerschulen von C. Dorenwell, Gymnasiallehrer in Hildesheim. 1. T. Hannover bei Carl Meyer. Preis 2,40 M.

Über die Frage, ob für den Aufsatzunterricht in niederen wie höheren Schulen ein besonderes Lehrbuch erforderlich sei oder nicht, läßt sich jedenfalls streiten. Die Benutzung eines derartigen Hülfs-

mittels setzt nach unserer Meinung einen Aufsatzunterricht voraus, welcher mit dem übrigen Unterricht entweder gar keine oder nur lose Verbindung hat. Ein solcher widerstreitet jedoch dem Wesen dieses Lehrganges. In der Regel zählt man die stilistischen Übungen zum Sprachunterrichte. Die sprachliche Schulung der Kinder gedeiht am besten, wenn sie in engstem organischem Zusammenhange mit der sachlichen Bildung bleibt. Ohne Sachkenntnis keine Sprachfertigkeit. Die höhere Aneignung der Wissensstoffe, die allseitige Durchdringung derselben, das Herausarbeiten klarer und deutlicher Begriffe, die Anwendung und Geläufigmachung der letzteren, alles das muß am Wissensstoffe geübt werden und kann nicht geschehen ohne das Medium der Sprache. Das sprachliche Wissen und Können empfängt durch solche Übungen solide Bereicherung und intensive Kräftigung. Da nun die genannten sachunterrichtlichen Übungen nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich auszuführen sind, so bieten sie auch wertvolles Material für den Aufsatz, ja man kann sagen, das beste Material. Denn die Bedingungen, welchen der Stoff eines Schüleraufsatzes zu genügen hat, nämlich 1. daß der Schüler dem Stoffe volles Interesse entgegenbringe, 2. daß er des Stoffes Herr sei, und 3. daß ihn dieser Stoff auch in stilistischer Beziehung fördere, sind am sichersten erfüllt bei demjenigen Material, welches im Sachunterrichte verarbeitet wird. Zwischen Sach- und Sprachunterricht besteht, um es so auszudrücken, eine Art „ehelicher“ Gemeinschaft. Soll diese Ehe aber nicht unglücklich werden, so gehört dazu, daß jeder Teil dem andern ganz und voll angehöre und nach Kräften diene. Daher darf der Sprachunterricht nicht einzelne Lehrzweige, z. B. die stilistischen Übungen, für sich behalten wollen. Das wäre „didaktische Gütertrennung“, die dem Gesamtunterrichte nur schaden kann. Ebenso hat man sich vor einer bloßen „Scheinehe“ zu hüten. Diese tritt ein, wenn der Aufsatzunterricht seine Stoffe geflissentlich dem sachlichen Unterrichte entnimmt, in Bezug auf die Behandlung desselben aber seine eigenen Wege geht.

Soll die methodische Verbindung zwischen beiden Lehrfächergruppen rechter Art sein, so müssen die schriftlichen Sprachübungen (also auch Aufsatz) den Wissensunterricht durch alle Lehrstadien hindurch begleiten, ihn insonderheit beim Einprägen, bei der Anwendung und bei der Schlußproduktion unterstützen und beleben.

Diese Bemerkungen schicken wir der Besprechung vorliegenden Buches voraus, um zu konstatieren, daß unsere Auffassung von der Methode des Aufsatzunterrichtes nicht übereinstimmt mit der des Verfassers der Schrift. Er verlangt einen selbständigen, in jedem Betracht unabhängigen Übungsgang für die Stilbildung, wie er auf den meisten derjenigen Unterrichtsanstalten, für die das Buch bearbeitet ist, beliebt wird.

Dort ruht der Aufsatzunterricht in der Hand eines Fachlehrers, meist des „Deutschlehrers“. Diesem ist es nun so ziemlich frei gestellt, ob und welches in den anderen Lehrstunden verarbeitete Material er für seine Zwecke benutzen, ob und wie weit er durch den Aufsatzunterricht dem übrigen Unterricht Dienste leisten will.

Diesem Umstand berücksichtigend können wir uns mit dem Herrn Verfasser über die im Buche durchgeführte Methodik des qu. Lehrgegenstandes nicht auseinandersetzen, um so weniger, als er im Vorworte ausspricht, daß das Buch die Frucht jahrelanger Arbeit auf diesem Gebiete sei.

Ob die Schrift bloß für den Lehrer oder auch für den Schüler bestimmt sein soll, darüber sagt er nichts. Wir sind geneigt, das erstere anzunehmen,

da die eingestreuten methodischen Bemerkungen für die Schüler doch keinen Zweck haben.

Der gebotene Übungsstoff ist ein sehr reichhaltiger und in ausführlichen Darstellungen abgefaßt, dabei nicht, wie in manchen Schriften ähnlicher Art, nach Stilkategorien, sondern nach dem Inhalte geordnet. Der ersten Stufe (Sexta, bezw. 4. Schuljahr) werden im ganzen 125 Aufsätze zugewiesen, nämlich 25 Fabeln, 25 Sagen aus dem klassischen Altertum, 9 deutsche Helden- und Volkssagen, 15 Erzählungen aus der alten, 16 aus der vaterländischen Geschichte, 21 Anekdoten und Schwänke, 6 Umwandlungen von Poesie in Prosa, 8 Briefmuster. Für die zweite Stufe (Quinta, bezw. 5. Schuljahr) bieten sich 143 Aufsätze zur Auswahl an: 18 Fabeln, 20 altklassische Sagen, 19 deutsche Mythen, 41 Erzählungen aus der alten, mittleren und neueren Geschichte, 8 Umschreibungen von Gedichten erzählenden Inhalts, 29 meist naturkundliche Beschreibungen und 8 Briefe.

Von den Wissensfächern haben also namentlich Sage, Geschichte und Naturkunde Berücksichtigung gefunden. Ob die Stoffauswahl indessen auf die Lehrpläne der in Betracht kommenden Klassen Bezug genommen hat, bezweifeln wir.

Die Aufsätze geben abgerundete Einzelbilder und Darstellungen, z. B. Siegfrieds erste Heldenthat, Alexander und Diogenes, Stallmeister Froben, Dädalus und Ikarus, der Tellschuß, Solon und Krösus, Peter der Große als Schmied. Aus der Reihe der naturkundlichen Beschreibungen nennen wir: der Hund, Pferd und Kuh, das Huhn, die Schmetterlinge, die Fische, der Apfelbaum, das Schneeglöckchen, die Steinkohle. Von den belletristischen Stoffen ist der Fabel, weil sie sich nach Meinung des Herrn Verfassers für die Behandlung im Aufsatzunterricht besonders eignet, ein ziemlich breiter Raum gegönnt. Die Auswahl derselben darf, sowohl was ethischen Gehalt als stoffliche Knappheit betrifft, eine glückliche genannt werden. Einige Überschriften, wie „der Esel" (Seite 8), „der Affe" (S. 9), „die Rehe" (S. 69) u. s. w. hätten mit anderen, den Inhalt bestimmter bezeichnenden, vertauscht werden können.

Übertragungen von Gedichten erzählenden Charakters in die ungebundene Redeform kommen in Sexta 6, in Quinta 8 vor. Nach unserer Ansicht durchaus genug. Was die 16 gebotenen Briefmuster angeht, so befinden wir uns zwar mit dem Verfasser im Einverständnis, wenn er sagt: „Die Schule hat die Aufgabe, auch Briefe angemessen zu üben." Jedoch gehören u. E. Belehrungen über Anfertigung von Briefen und sog. Geschäftsaufsätze nicht in die Aufsatz-, sondern in die Schreibstunde. Andererseits haben wir nichts dawider, wenn hie und da ein Aufsatz auch in Briefform gekleidet wird. Soviel über die Stoffauswahl.

Die Darstellungsweise und der sprachliche Ausdruck in den verschiedenen Aufsätzen sind musterhaft zu nennen. Sie entsprechen ganz dem Bildungsstandpunkte 9—12jähriger Schüler. Die Sorgfalt mit der der Verfasser gerade nach dieser Seite hin jeden einzelnen Aufsatz behandelt, beweist, daß er vielseitige Erfahrungen auf dem Gebiete des Stilunterrichts gesammelt, auch sich mit der einschlägigen Litteratur eingehend vertraut gemacht hat.

Hinsichtlich des Umfanges der Aufsätze haben wir uns des Eindrucks nicht erwehren können, daß derselbe zuweilen über das für diese Stufen im allgemeinen festzuhaltende Maß hinausgeht, so beispielsweise die Ausführungen: Hadubrand und Hildebrand (36 Druckzeilen), der Wilde (35 Druckzeilen). Es läßt sich in solchen Fällen zwar eine Teilung in 2 oder mehr

Lektionen vornehmen. Das dürfte indessen nicht immer zu empfehlen sein.

Was die Stilarten anbelangt, so kommen in Sexta lediglich Erzählungen zur Behandlung. Diese sollen von den Schülern reproduziert werden. Außer diesen Übungen treten in Quinta noch Nachbildungen (bei Fabeln) Erweiterungen, Beschreibungen und Vergleichungen auf.

Als einen Vorzug des Buches möchten wir hervorheben, daß es außer einer reichhaltigen Sammlung von Musterbeispielen auch noch beachtenswerte methodische Anweisungen enthält. Einige Unterrichtsbeispiele, wie „der habgierige Hund", „Biene und Taube", „die wandelnde Glocke" ꝛc. sind ausführlich in Fragen und Antworten abgefaßt; bei andern genügten kurze Andeutungen. Jedem Aufsatze ist ein Plan, der den zu behandelnden Stoff gliedert, beigegeben. Die Unterrichtsbeispiele, sowie die eingestreuten didaktischen Bemerkungen haben unseren vollen Beifall. Sie beweisen, daß der Verfasser ein praktisch bewährter Schulmann ist. Ganz besonders stimmen wir dem zu, was er über die orthographische und interpunktionelle Behandlung des Aufsatzes anrät: „Große Aufmerksamkeit ist auf die Feststellung der Orthographie zu richten. Man kann sich die Kinder in diesem Punkte nicht dumm genug denken. Die schwierigsten Wörter werden herausgehoben, buchstabiert und an die Wandtafel geschrieben. Große und kleine Anfangsbuchstaben, Dehnungs- und Schärfungszeichen, ähnlich lautende Wörter und Buchstaben und anderes kommt hierbei in Betracht."

Auch was in der Einleitung über Beschaffenheit der Aufsatzhefte sowie über die Korrektur gesagt ist, verdient gemerkt zu werden.

Obgleich wir, wie eingangs angedeutet, in methodischer Hinsicht mit dem Verfasser nicht auf demselben Boden stehen, so glauben wir doch, daß sein Buch besonders von denjenigen Lehrern, die unter ähnlichen Verhältnissen wie er den Aufsatzunterricht zu erteilen haben, mit gutem Erfolge benutzt werden kann. Auch für andere bietet es des Lehrreichen mancherlei. P.

2. Ortleb, Gebrüder A. und G., kleiner historischer Bilderatlas. Abriß des Kriegs- und Waffenlebens aller epochemachenden Völker von den frühesten Zeiten bis zum dreißigjährigen Kriege. Leipzig, Georg Wigand, Preis 2,50 M.

Das Buch veranschaulicht in 19 der Zeitfolge nach geordneten Bildertafeln das wichtigste aus der Kriegsführung der hervorragendsten Kulturnationen. Das Volk Israel hat jedoch keine Berücksichtigung gefunden. Den Bildern geht erklärender Text vorauf. Der reiche und in jedem Betracht interessante Inhalt läßt sich aus folgenden Bilderüberschriften erkennen: Egyptische Waffen, Kriegswagen, kämpfende Krieger. Griechische Waffen, Kopfbedeckungen, Streitwagen, Krieger in voller Ausrüstung. Römische Fußsoldaten und Reiter, ihre Waffenübungen, militärische Zeichen, Helme, Blasinstrumente. Römische Kriegsführung, speciell Belagerung, Verteidigung und Erstürmung einer Festung (6 Tafeln), germanische und fränkische Soldaten der verschiedensten Zeitalter in voller Waffenrüstung, französische und deutsche Waffen und Rüstungen aus dem Mittelalter, so beispielsweise: Hellebarde, Küraß, Muskete, Kartaune u. s. w., deutsche Soldaten des Mittelalters in ihren verschiedenen Trachten: Musketier, Pikenier, Lanzier, Arkebusier, Dragoner u. s. w. Die Zeichnungen, geschmackvoll und sauber ausgeführt, machen das Buch zu einem wirklichen Kunstwerke, geeignet, Verständnis und Interesse für Formenschön-

heiten zu wecken und zu veredeln. Die Jugend wird diese Bilder gewiß nicht bloß besehen, sondern auch gerne studieren.

Der erläuternde Text (24 Seiten) ist knapp in der Form, dabei doch anschaulich und deutlich.

Über die praktische Verwendbarkeit dieses fast einzigartigen Unterrichtsmittels noch etwas zu sagen, dürfte nicht ganz überflüssig sein. Das Buch füllt eine Lücke in unserm pädagogischen Schriftentum aus und zwar in dreifacher Hinsicht. Zunächst will es dem Geschichtsunterrichte dienen. Sowohl in der heiligen und der profanen Geschichte, als auch hin und wieder im deutschen Sprachunterrichte hört der Schüler, vielleicht mehr als nützlich ist, von Kriegen, Schlachten, Einzelkämpfen, Wehr und Waffen u. dgl. Es treten dabei eine Menge technischer Bezeichnungen und Ausdrücke auf, die durch das bloße Wort nicht hinreichend erklärt werden können. Abgesehen von der griechischen und römischen Geschichte denke man nur an Pharaos Rosse und Wagen, an Davids Panzer und Wurfschleuder, an Sauls Spieße, an Absaloms und Ahabs Streitwagen, an Schild und Streitaxt der alten Deutschen, an Rolands Tartsche rc. Von diesen und vielen andern Gegenständen den klaren und richtigen Begriff zu vermitteln, dazu genügt oft die weitläufigste Beschreibung nicht. Ein einziger Blick auf eine gute Abbildung thut manchmal mehr als tausend Worte.

Allerdings besser noch als das Bild ist der Gegenstand selbst. Es sollten daher Lehrer an solchen Orten, an welchen Waffen-Museen sich befinden, nicht verabsäumen, ihre Schüler von Zeit zu Zeit dorthin zu führen. (Übrigens eine Frage nebenher: Wäre es nicht zu realisieren, daß mindestens in jeder größeren Stadt ein speciell dem Schulunterrichte dienstbares archäologisches Museum eingerichtet würde?) Selbst in letzterem Falle könnte allerdings mancher Gegenstand dem Schüler nicht unmittelbar veranschaulicht werden. Da muß das Bild als Reservemittel eintreten. Wohl dem Lehrer, den seine Kunstfertigkeit in den stand setzt, ein solches ohne viel Zeitverschwendung an der Wandtafel zu entwerfen. Ihm sowohl wie demjenigen der diese Kunst nicht besitzt, kann vorliegender Atlas ausgezeichnete Dienste leisten. Er ist in solchen Fällen das, was ein gutes Wörterbuch im Sprachunterrichte ist.

Noch eine zweite Bedeutung dieses Werkchens möchten wir hervorheben. Der traditionelle Geschichtsunterricht, sofern er sich auf Mitteilung von Kriegs- und Staatsaktionen beschränkt und kulturelle Notizen hie und da einstreut, leidet an Einseitigkeit. Zum Begriff „Geschichte“, sei es allgemeine oder vaterländische, gehört doch mehr als das, gehört u. a. auch die Entwickelung der Kunst und der Künste. Dieses letztere Gebiet umspannt große Weiten. Nicht nur die sogenannten „bildenden Künste“, sondern alle theoretischen und praktischen Fortschritte auf sämtlichen Gebieten des Menschenlebens, also auch in Landesschutz und Kriegsführung, schließt ihr Rahmen ein. Wie viel oder wie wenig dieses Stoffes in den Bildungsanstalten behandelt werden kann und soll, darauf kommt es in erster Linie nicht an. Besser ist es jedenfalls, an konkreten Beispielen, wenn auch in groben Zügen, die historische Entwickelung nur einer Kunst vorzuführen, als dieses Gebiet gar nicht zu berücksichtigen, oder nur so nebenher mit einem Brocken zu bedenken. Der Ortlebsche Atlas will dazu Handreichung thun, indem er für einen wichtigen Teil der Kunstgeschichte das nötige Material liefert.

Auf eine dritte pädagogische Bedeutung des Buches haben die Verfasser im Vorworte nicht aufmerksam gemacht.

Sie erscheint uns aber wichtig. Seit längerer Zeit streitet man in Fachkreisen um die beste Methode des Zeichenunterrichtes. Die beste wird wohl die praktischste sein, d. h. diejenige, die ihre Vorlagen dem praktischen Leben, also auch dem Schulleben und dem Schulunterrichte entnimmt. Hier gilt es, daß „eins ins andere greife," daß die Fertigkeiten das Wissen unterstützen und vom Wissen Belebung empfangen. Daher hat der Zeichenunterricht auf der Stufe der Anwendung in den Dienst der übrigen Lehrfächer zu treten. Daß von letzteren auch die Geschichte den schätzbaren Stoff für die Zeichenübungen liefern kann, das beweist ein Blick in den Ortlebschen Atlas. Die einfachen und doch schönen Formen der Schilder, Schwerter, Speere, Lanzen, sowie die schwierigeren der Festungs- und Kriegsmaschinenteile wird der Schüler gern zeichnen. Die Formen haben vom Geschichtsunterrichte her Leben, Fleisch und Blut empfangen. Sie sind etwas wirkliches, nicht abstrahiertes. Sie befestigen die Eindrücke des Geschichtsunterrichtes und helfen die Einheitlichkeit des Gedankenkreises behüten.

Wir können daher nach bester Überzeugung den Bilderatlas Lehrenden wie Lernenden aufs wärmste empfehlen. Einen Wunsch haben wir noch auszusprechen. Für die Volksschule und zwar nicht bloß für die einfache, ist der Inhalt des Buches zu reichhaltig und der Preis ein zu hoher. Ließe sich für diese nicht eine besondere Ausgabe veranstalten, in welcher aus naheliegenden Gründen auch über Waffen und Kriegsführung des Volkes Israel das Nötige zusammengestellt wäre? Besser noch würde eine Auswahl von Einzelbildern in größerem Format, analog den naturkundlichen Tafeln von Leutemann sein. P.

Die innere Mission, ihre Bedeutung und ihr Wesen, ihr Verhältnis zu Kirche und Staat. Ein Wort zur Orientierung und Mahnung von Dr. Wilhelm Martius, Königl. Divisionspfarrer der 19. Division in Osnabrück. Gütersloh, Druck und Verlag von C. Bertelsmann VIII. und 192 S. 8. 1882. 2 M.

Mit Recht bezeichnet der Verfasser seine Schrift als geschrieben zur Orientierung und Mahnung. Sie orientiert über die Notstände (Unkirchlichkeit, Vagabundentum, Verbrechertum, Selbstmorde), sie zeigt wie wenig die angeblichen Heilmittel, Bildung und Humanität, geholfen hätten, und welche allgemeine Aufgabe und Verbreitung der Gliederung, Wertschätzung und Bedeutung für die Gegenwart die innere Mission gefunden. Sie orientiert über den Namen und den Umfang des Begriffes „Innere Mission". Über das Alter derselben und die Entstehung im Jahr 1848. Sie bespricht das Verhältnis der Kirche zur innern Mission, sie zeigt wie die Kirche der innern Mission bedürfe, aber auch die innere Mission der Kirche; wie beide organisch verbunden wären, welche Stellung das Kirchenregiment und die Synoden, die theol. Wissenschaft und die kirchlichen Parteien gegen die i. M. einnehmen. Sie behandelt alsdann die i. M. im Verhältnis zum unkirchlichen Publikum und zur unchristlichen Presse. Auch der Staat bedürfe der i. M., da er die socialen Notstände anerkennen müsse. Sie zeigt die Leistungen der i. M. für den Staat und verweist dabei auf die westfälische Gefängnisgesellschaft, die Felddiakonie, die Bekämpfung der Socialdemokratie. Ein weiteres Kapitel führt die Überschrift: „Die innere Mission und die Schule." Liegen in allen diesen Darstellungen auch Mahnungen zur Teilnahme an den Werken der i. M., so verweist das letzte Kapitel des 1. Teils noch an die Notwendigkeit, persönliche Kräfte für die i. M. zu gewinnen. Der 2. Teil

giebt eine genaue Statistik der einzelnen Zweige der i. M. sowie Aufnahmebedingungen in die verschiedenen Anstalten, sodann Statuten und Nachrichten über einzelne Anstalten und Vereine der i. M. Daß der Verf. auf dem behandelten Gebiet gut orientiert ist, ist anzuerkennen. Doch giebt er selbst zu, wie überaus schwierig es sei, ganz genaue statistische Angaben zu machen und wie diese oft in demselben Augenblick, wo sie gemacht würden, an Unrichtigkeiten litten. Wir halten die Schrift für geeignet, über die i. M. aufzuklären und für dieselbe zu erwärmen. Strack.

Geschichte des Reiches Gottes im Anschluß an das Bibellesen für die Oberstufe mehrklassiger Volksschulen bearbeitet von E. Sperber, Königl. Seminar-Direktor. I. Teil A. Testament. 138. II. Teil N. Testament 131 S. 8. Gütersloh, Druck und Verlag von C. Bertelsmann 1883. Jeder Teil 60 Pf.

Nicht eine biblische Geschichte gewöhnlicher Art finden wir in der vorliegenden Schrift, sondern wie der Titel sagt, eine zusammenhängende Entwickelung des Reiches Gottes. Auf den Unter- und Mittelstufen seien die einzelnen Erzählungen dem Kinde einzuprägen und zum Verständnis zu bringen. Auf der Oberstufe müßte allerdings dafür gesorgt werden, daß das Gelernte behalten werde, doch müßte nach den Allgemeinen Bestimmungen von 1872 im weiteren Fortgange des Unterrichts die Schüler eine planmäßig geordnete Reihe der wichtigsten Erzählungen aus allen Perioden der heiligen Geschichte des A. und N. Testaments, und auf Grund derselben eine zusammenhängende Darstellung der heil. Geschichte, in welcher namentlich das Lebensbild Jesu deutlich hervortritt und in die auch die Pflanzung und Ausbreitung der Kirche aufzunehmen ist, erhalten. Dabei beruft sich der Verfasser auf die Aussprüche bekannter Pädagogen. So sagt z. B. Seyffarth in Diesterwegs Wegweiser (II S. 40): Es wäre ein didaktischer Fehler, wolle man nur die Einzelgeschichte vorführen. Die göttliche Heilsökonomie läßt sich aus dem Gange des Ganzen erkennen und wenn wir auch die Wirksamkeit der einzelnen sittlichen Ideen nicht unterschätzen wollen, so wirken sie doch nur nachhaltig im festen geschichtlichen Zusammenhange, durch den wir erst auf die Höhe der Ideen der göttlichen Pädagogie gelangen. Es folgt daraus die Forderung, daß die biblische Geschichte schließlich in einen übersichtlichen Zusammenhang gebracht werde. Auch andere Schulmänner, wie Schütze, Schurig, Leutz, stimmen mit dem Gesagten überein. Leicht ist es übrigens nicht, die biblische Geschichte in solcher Weise zu behandeln. Es ist auch Gefahr vorhanden, daß auf diese Weise die biblische Geschichte mehr „eine Genugthuung für den Verstand gewährt als daß sie zum Lebenselement des Glaubens sich verkehrt." (v. Zezschwitz.) Darum halten wir ein Hülfsbuch für solche Behandlung, wie uns hier dargeboten wird, für ein wahres Bedürfnis. Wir wünschen dieses Bändchen sogar in den Händen vieler Lehrer zu sehen, dieselben könnten mitunter daraus mehr lernen, als aus einem größeren Commentar. Namentlich möchten wir dieselben zum Gebrauch in Lehrerseminarien empfehlen, damit die Seminaristen einen besseren Einblick in die Geschichte des Reiches Gottes erhalten, als es gewöhnlich der Fall ist. Doch möge niemand nach dem Gesagten vermuten, als ob das Buch für die oberen Klassen nicht vernachlässigter Volksschulen zu hoch und unverständlich sei. Die Darstellung des Verfassers ist so einfach und klar, daß die Kinder einer Oberklasse, namentlich wenn die Erzählungen einigermaßen genügend bekannt sind,

solche ohne Mühe verstehen werden. Doch setzt der Verfasser voraus, daß daneben noch die bibl. Geschichte einer Mittelklasse gebraucht wird, damit das früher Gelernte noch fester dem Gedächtnis eingeprägt wird. Wie schon auf dem Titelblatt zu lesen ist, soll die Behandlung im Anschluß an das Bibellesen erfolgen. Die hier gegebene Anleitung dazu dient gewiß dem Buche zur Empfehlung. Durch die neueren Schulordnungen ist leider das Bibellesen mehr in den Hintergrund gedrängt worden. Und doch soll die heil. Schrift für das evangelische Volk die Richtschnur des Glaubens und Lebens sein. Darum muß darauf gesonnen werden, wie man unsere Jugend wieder mehr zum Bibellesen bringt. Das wird geschehen, wenn nach Anleitung des Hrn. Seminardirektors Sperber verfahren wird. Derselbe giebt nicht bloß die zu lesenden Abschnitte, in welchen die behandelten Erzählungen stehen an, sondern auch die Lehrabschnitte u. s. w., welche zur Erläuterung und zur Erhebung der religiösen Gefühle dienen. Fast möchte es überflüssig sein noch besonders zu bemerken, daß das Ganze im Geiste eines gesunden Bibelglaubens abgefaßt ist. Strack.

Unterredungen über siebzehn für die Volksschule ausgewählte Gleichnisreden Jesu. Ein praktisches Handbuch für Seminaristen und Volksschullehrer. Von Tuiscon Rotteck. Hildburghausen. Druck und Verlag von F. W. Gadow und Sohn, Herzogl. Hofbuchdruckerei. 1883. 12 Bg. 8. 1 Mark.

Daß die Gleichnisreden Jesu eine unversiegbare und unerschöpfliche Quelle religiöser Weisheit sind, ist wohl unter den Christen eine im allgemeinen anerkannte Wahrheit. Auch ist es für den einigermaßen im Nachdenken geübten und auch religiös gebildeten Menschen nicht schwer, die Gleichnisse zu deuten und aufs Leben anzuwenden. Doch der Jugend muß Anweisung gegeben werden, daß sie die Lehren, welche die Gleichnisse enthalten, erkenne und sich merke. Auch ist es leider eine nicht wegzuläugnende Thatsache, daß die Deutung mancher Gleichnisse keine übereinstimmende ist. Bisweilen werden auch in dieselben Dinge hineingetragen, an welche unser Heiland schwerlich gedacht hat. Eine einfache Erklärung und Anweisung zur praktischen Behandlung derselben für Lehrer ist darum gewiß keine überflüssige Gabe. Die vorliegenden Unterredungen erfüllen im ganzen die hierbei zu lösende Aufgabe in zweckmäßiger Weise. Um dem Lehrer die Übersicht zu erleichtern und demselben das Ziel der Entwickelung zu vergegenwärtigen hat der Verfasser die einzelnen Nummern jeder Disposition den entsprechenden Abteilungen, in welche die Unterredungen sich gliedern, durchweg vorangestellt. Am Schlusse jeder Dispositionsabteilung ist auch das durch die Unterredung Gefundene wieder kurz zusammengefaßt und somit der pädagogischen Forderung, daß man bei der Unterredung die Disposition derselben nicht im voraus hervortreten, sondern dieselbe vielmehr durch eine entwickelnde Besprechung des Stoffes durch die Schüler selbst finden lassen soll, in entsprechender Weise genügt. Die Fragestellung ist meistens richtig und den Regeln der Didaktik entsprechend. Daß der Raumersparnis halber die Antworten nur ausnahmsweise abgedruckt sind, können wir nur billigen. Auch haben wir gegen die Erklärungen selbst nichts besonderes einzuwenden. Str.

Leitfaden zur Erklärung des lutherischen kleinen Katechismus nach der in der lutherischen Kirche Bayerns gesetzlich eingeführten biblischen Spruchsammlung bearbeitet und nach dem Gutbefinden der hochwürdigen theologischen Fakultät zu Erlangen dem

Drucke übergeben von Dr. Johann Konrad Irmischer, weil. zweitem Pfarrer an der Neustädter Kirche zu Erlangen. Zehnte, nach dem Tode des Verfassers unverändert abgedruckte Auflage. Gütersloh, Druck und Verlag von C. Bertelsmann. 1883. 167 S. 60 Pf.

Über die fünfte Auflage des vorliegenden Leitfadens urteilt die theologische Fakultät zu Erlangen 1853, daß sie den Inhalt mit der kirchlichen Lehre übereinstimmend gefunden habe; sie spricht die Überzeugung aus, daß durch die neue Bearbeitung das Lehrbuch an Bestimmtheit, sowie an Präcision des Ausdruckes noch gewonnen habe, und insofern als sehr brauchbar zum Jugendunterricht bezeichnet werden könne. Dieses Urteil ist durch das wiederholte Erscheinen des Leitfadens bestätigt worden. Auch ist es gewiß nicht ohne Grund und der Hauptsache nach können wir demselben unsere Übereinstimmung nicht versagen, allerdings nur unter der Bedingung, daß die gegebenen Fragen und Antworten nicht memoriert werden sollen; es sind deren 795. Sollten diese dem Gedächtnisse wirklich eingeprägt werden müssen und zwar außer den in großer Anzahl mitgeteilten Sprüchen, so müßten wir vom pädagogischen Standpunkte aus dagegen Protest erheben. Wir huldigen nach unserer langen Schulerfahrung dem Grundsatze: non multa sed multum und glauben, daß auch eine minder große Anzahl von Bibelsprüchen recht fest und für das ganze Leben präsent eingeprägt viel nützlicher sei, als die doppelte und dreifache Zahl zur künftigen Vergessenheit gelernt. Dabei bezeugen wir gern, daß der Leitfaden klar und deutlich ist und leicht verstanden werden kann, darum kann er auch mit Nutzen von einem Lehrer gebraucht werden, der ihn pädagogisch zu behandeln weiß. Aber trotz unseres Urteils, daß der Leitfaden, eben weil er die Fragen zu sehr detailliert, zu ausführlich ist, haben wir doch manches in demselben vermißt, was nach unserem Urteil in jeder Volksschule erwähnt werden sollte. Wir erlauben uns einiges anzuführen. Bei Behandlung des dritten Gebots hätte der Lehre gedacht werden sollen, welche uns unser Heiland durch die Heilung des Wassersüchtigen im Hause des Pharisäers und durch das Ährenraufen der Jünger an einem Sabbath gegeben hat, gerade um dem Begriffe „Werke der Noth“ der falschen Auffassung der Gegenwart gegenüber festzustellen. Die Hinweisung auf biblische Beispiele, welche in neueren Katechismus-Erklärungen allgemein gefunden wird, ist spärlich und unvollständig. So fehlt z. B. bei Erklärung des 8. Gebots die Erwähnung des falschen Zeugnisses gegen Naboth und des Verrats von Doeg. Der reformierten Einteilung der 10 Gebote wird nicht gedacht, wiewohl sich in Erlangen selbst eine reformierte Gemeinde befindet. S. 46 werden die Worte, daß Gott die Sünde der Väter heimsucht bis ins dritte und vierte Glied wörtlich aufgeführt und durch bibl. Beispiele erläutert, während das Wohlthun bis ins tausendste Glied unerwähnt bleibt. Von der Kindertaufe und den Gründen, welche dafür sprechen, ist keine Rede, während gerade in unseren Tagen und bei der Rührigkeit der Baptisten hier und in Amerika die Kinder vor den Irrlehren derselben ernstlich gewarnt werden sollten. Bei Erklärung der dritten Bitte haben wir eine Hinweisung auf das Gebet des Heilandes in Gethsemane vermißt, mit der Deutung, Gottes guter gnädiger Wille möge auch an uns geschehen. Bei Erklärung der sechsten Bitte wäre wohl die Ermahnung, daß wir selbst die Versuchung mit allem Anliegen fliehen sollen, an ihrem Platze gewesen. Mit der Behauptung, daß Christus die schmachvolle Kreuzigung habe erdulden müssen, damit das Vorbild der ehernen Schlange

an ihm erfüllt werde, können wir uns nicht ganz einverstanden erklären, wir glauben eher umgekehrt das Vorbild der ehernen Schlange ist geschehen, weil Christus gekreuzigt werden sollte. Konsequent hat der Verf. alle Sprüche aus den Apokryphen weggelassen, doch glauben wir, daß es keine Verläugnung des luth. Standpunktes gewesen wäre, wenn er Sir. 3,14, sowie Tob. 4, 6 erwähnt hätte. Str.

1. Johann Amos Comenius als Theolog. Ein Beitrag zur Comenius-Litteratur von Hermann Ferdinand von Criegern, Dr. phil., Subdiakonus zu St. Thomä in Leipzig. 396 S. gr. 8. Leipzig u. Heidelberg, Winter. 1881.

Ein quellenmäßiges, gründliches, für Kirchen- und Schulgeschichte gleich wertvolles Werk, welches — mehr als bloß Beitrag — den unermüdlichen Bischof der älteren, slavischen Brüdergemeinde und zugleich den großen Schulreformator klar und ausführlich nach allen Seiten hin zeichnet. In acht Kapiteln werden das Leben, der Theologe und Prediger, seine Theologie, der Charakter seiner Unterrichts- und Wissenschaftslehre, endlich die Quellen seiner Lehrmeinungen und die Nachwirkung seiner Arbeit dargestellt. Obwohl Comenius Name in keiner Geschichte der Pädagogik fehlt, — hat doch auch der katholische Schulrat Kellner in seinen Skizzen und Bildern ihm einen hervorragenden Platz gegeben, — so hielt Verf. es doch nicht für überflüssig und mit Recht, den theologischen, sagen wir vielmehr den einfach christlichen Kern und Charakter des Mannes wie seiner Unterrichtslehre aufzuzeichnen als den Schlüssel für sein Verständnis, und dieses auf die mannigfachste Weise mit seinen eigenen Worten zu belegen. „C. ist so durchaus religiös und so ausgesprochenermaßen kirchlich (nur nicht im konfessionell ausschließenden, sondern im „ökumenischen“ Sinne, nach dem dritten Artikel des apostolischen Glaubensbekenntnisses, wie wir hinzusetzen), daß man ihn unbedingt unter diesem Gesichtspunkt betrachten muß, um zu erkennen, was ihn befähigt und berechtigt hat, als Reformator der Pädagogik aufzutreten. Die Vereinigung von Kirche und Schule (nämlich im Liebe-Geiste des alles einenden Christus, nicht im Sinn der Vereinerleiung der Ämter und Ordnungen) tritt uns in ihm geradezu personificiert entgegen. Er beabsichtigt dazu eine allgemeine Weltverbesserung durch eine Universalwissenschaft, hält dieselbe aber nur unter der Voraussetzung für möglich, daß sie einen streng christl. Charakter trage. Dies behütet ihn vor der Trivialität (und ebenso vor dem Fanatismus), welche so leicht der Fluch der Weltverbesserungspläne wird.“

Insonderheit kennzeichnen, wie Verf. nachweist, diese vier bis sechs Stücke die Bestrebungen des Comenius, deren zwei erste S. 283 dahin zusammengefaßt werden: 1. die Religion ist der hauptsächlichste Gegenstand aller Unterweisung, da selig zu werden das höchste Ziel des Menschen ist. Der Stoff für den Religionsunterricht ist aus der Bibel, dem Katechismus und dem Gesangbuche zu entnehmen (den Geist muß der Lehrende von obenher haben und mitbringen). 2. Jeder andre Unterricht muß in religiösem Sinne gegeben werden ...“ Vgl. S. 318: C. hat bei seinen wissenschaftlichen Studien immer ein praktisches Ziel im Auge gehabt: den ganzen traurigen Zustand der menschlichen Gesellschaft zu heben. Er will Erzieher sein, nicht nur der Kleinen sondern auch der Großen. Darum sucht er (3.) nach einer neuen, einfacheren und anschaulicheren Methode, die Wissenschaften zu lehren, um der ganzen Menschheit dadurch aufzuhelfen. Darum muß alle Wissenschaft in religiösem Geiste getrie-

ben werden, weil die Religion das hauptsächlichste Mittel der Menschenbildung ist. 4. Nur wahrhaft fromme Menschen sollen seine Mitarbeiter an diesem heiligen Werke sein! Fügen wir nach dem Buche als 5. Stück hinzu die Forderung sachlicher vielmehr als sprachlicher, realistischer statt der bis dahin und freilich noch lange darnach herrschenden formalistischen Schulbildung, und damit im Zusammenhange die auch aus religiösem Grunde gebotene Beschränkung und pädagogische Sichtung der griechisch-römischen Klassiker; als 6. Stück endlich die Forderung strenger sittlich-religiöser Zucht und Erziehung in der Schule, so möchte damit der Charakter seines reformatorischen Strebens und Ringens umschrieben sein. Freilich hat C. vieles, sehr vieles aus den Schriften des wenig älteren Deutschen, des schwäbischen Hofpredigers Val. Andreä entnommen, wie Verf. nachweist; allein er hat es doch alles selbständig und zudem praktischer verarbeitet, und zeichnet sich überdies vor jenem aus durch eine hohe Demut, Sanftmut, Milde und thätige wie leidende Aufopferung für die Brüder und die Nächsten, ferner durch eine außerordentliche Weitherzigkeit und Duldsamkeit in theologischen Dingen, indem er, die kraftlosen dogmatischen Spitzfindigkeiten und daraus fließenden konfessionellen Zwistigkeiten ferne abweisend, an der einfachen und einfältigen Lehre der heiligen Schrift hielt, so im Lehren wie im Leben (vgl. die wörtlich mitgeteilte Predigt über das heilige Abendmahl S. 74—92, und manche persönliche Äußerung).

In Summa, trotz der für deutsche Augen wenig passenden lateinischen Letternschrift und trotz einiger lateinischer Citate ist das Buch jedem ernster gesinnten Lehrer auch der Volksschule wohl zu empfehlen. Das Schönste und Ergreifendste bleibt das Testament des Com., dessen Schluß aus dem so ganz besonders lesenswerten Schriftchen „Bilder von Schulmännern ꝛc." von Schüren, und auch wohl sonsther bekannt ist.

J. Cl.

2. Leitfaden der Mythologie der Griechen und Römer für höhere Lehranstalten. Zusammengestellt von Dr. E. F. Fritzsche. Wismar, Hinstorff. 1882. 48 S. gr. 8.
3. Grundriß der nordischen Mythologie. Zum Gebrauch beim Studium der germanischen Götterlehre. Von Chr. Dorph. Aus dem Dänischen von E. Liebich. Neuwied und Leipzig, Heuser. 1882. 59 S. kl. 8.
4. Götterspuren im deutschen Volksleben. Von Dr. Eugen Schneider. (4. Heft des 4. Bandes der Neuen Volksbibliothek, herausg. von Dr. Rich. Weitbrecht). Stuttgart, Levy u. Müller. 30 S. kl. 8.

Nr. 2 ist eine reichhaltige und übersichtlich geordnete Darstellung der antiken Götter- nebst Heldensagen, wohl geeignet zum Nachschlagen und zur Wiederholung der Schüler, was durch ein gutes Register erleichtert wird.

Nr. 3 entbehrt eines solchen, ist auch mehr erzählend als zusammenfassend gehalten, hat aber den Vorzug einer etymologischen Namen-Erklärung und eines Anhanges über Tempel und Tempeldienst, Opfer und Zauberwesen der Vorfahren. Die sonst zweckmäßige Belehrung über Entstehung und Sinn der Mythen, welche die Einleitung giebt, ist naturalistisch gehalten und sieht nicht auf den tieferen Grund der heidnischen Religion und Irreligion.

Nr. 4. Eine kurze und gute Zusammenstellung des Hauptsächlichsten, was sich in Volkssitten und Volksaberglauben, zum Teil in christliche Namen und Formen übersetzt aus dem altgermanischen Heidentum noch heute erhalten hat. Auch hier fehlt die nötige tiefere Beurteilung im Lichte des Christentums.

J. Cl.

5. Frankreichs schönste Kinderlieder u. Jugendgedichte. Für Schule und Haus gesammelt von Dr. Otto Kamp, Lehrer an der Elisabethschule in Frankfurt a. M. Gütersloh, Bertelsmann. 1882. XXII u. 205 S. kl. 8. M. 1,20.
6. Auswahl französischer Gedichte in stufenmäßig aufsteigender Folge. Mit deutschen Übertragungen. Gesammelt und geordnet von Dr. Franz Hummel, Oberlehrer an der Realschule zu Potsdam. Gotha, Schlößmann. 1882. M. 1,20.
7. Ausgewählte Dramen von P. Corneille. II. Horace. Herausg. von Emanuel Richter, Prof. an der Comm.-Oberrealschule des 6, Bezirks in Wien. Wien u. Leipzig. J. Klinkhardt. 1881. M. 0.85.
8. Histoire abrégée de la guerre d'Allemagne en 1870 et 71. A l'usage de la jeunesse allemande par un Allemand. Wittenberg, Herrosé. 1882. 100 S. 16. M. 0,60.
9. Materialien zum Übersetzen ins Französische. Herausg. von Dr. A. Wiemann, Rektor des Realprogymnasiums zu Eilenburg. 1. Bändchen: Geschichte Preußens von 1640—1786. Gotha, Schlößmann. 1882. 95 S. 16. M. 0,60.
10. Englische Schülerbibliothek. Herausg. von Dr. A. Wiemann. 13. Bändchen: Columbus by E. Cooper. Gotha, Schlößmann. 1882. 120 S. 16. M. 0,60.

Nr. 5 will das Mittelglied sein zwischen der von demselben Herausgeber für die frühe Jugend bestimmten „Frankreichs Kinderwelt in Lied und Spiel, 1878," und der bei C. Bertelsmann bereits in 4. Auflage erschienenen La France lyrique, par P. Fouré, très augmentée par Dr. O. Kamp. Vorliegende Sammlung „gruppiert ihren Stoff innerhalb des für Jugend und Schule abgemessenen Rahmens (?) nach den Lebensgebieten jedes großen Volkes, in Natur, Vaterland, Familie, Jugend, menschl. Leben und Religion."

Wenn es in Wahrheit Hauptzweck des fremdsprachlichen Schul-Unterrichts und der häuslichen Lektüre der Schuljugend ist, durch die Litteratur vor allem in die Volksart, aus der sie hervorging, eingeführt zu werden, so ist vorliegende Auswahl gewiß ein ganz entsprechendes Mittel. In diesem Sinne wünscht der Herausgeber im Vorwort „einen Einlaßschein und Schlüssel zum fremden Lande zu geben", indem „eine Anzahl echt französischer, Land und Leute treffend schildernder Gedichte durch Aneignung bis zum Auswendiglernen vertraut gemacht wird". Wenn es aber weniger um das Fremde in seiner nationalen Besonderheit als solches, als vielmehr, nächst der Sprachkenntnis, um die Kunde des Guten und Besten aus der Fremde für die Jugend sich handelt, zumal im Französischen, dann würde aus dieser Sammlung ein ziemlicher Teil füglich fortbleiben können, wenn nicht müssen, um manchem andern desto mehreren Raum zu geben. Besonders die französische Sentimentalität in den Rubriken Familie und Jugend, den französischen Hochmuts- und Umsturz-Patriotismus (Marseillaise!) in der Rubrik Vaterland, die französische Selbstbespiegelung und Schauspielerei in der Rubrik Religion, endlich alles Erotische sähen wir nur zu gern aus dieser Sammlung entfernt, bezw. durch anderes, woran es auch in Frankreich nicht fehlt, ersetzt: damit der deutsche, keuschere und aufrichtigere Sinn und Geist nicht Schaden leide „in Schule und Haus". Dagegen bleibt für den erstgenannten Zweck und für ein Alter, dessen Charakter schon befestigt ist, das Büchlein in seinem Werte unangetastet, ja wohl zu empfehlen.

Nr. 6 will uns für den Schulgebrauch, namentlich in den untern und mittleren Klassen, geeigneter scheinen. Auswahl und Anordnung zeugen von pädagogischem Takt, und ohne bei dem ohnehin geringeren Umfange besondere religiöse Gedichte zu bringen, ist der Geist des Ganzen ein guter, sagen wir zugleich, ein deutscher. Die deutschen, meist sehr gelungenen Übersetzungen sämtlicher französischer Gedichte, sowie die Übertragungen mehrerer klassischen deutschen Gedichte (Heideröslein, Erlkönig, Mignon, Grab im Busento, Chidher ꝛc.) in gutes Französisch können unsers Erachtens nur die Einsicht in den Geist und die Formen der beiden so grundverschiedenen Sprachen in hohem Maße fördern, indem sie zugleich das Interesse daran mehr als vieles andere beleben und dem Lehrer willkommene Handhaben bieten.

Nr. 7 ist ein Teil eines für die oberen Klassen höherer Schulen nützlichen und wohlausgeführten Unternehmens. Soll das Lesen fremdsprachlicher Dichterwerke wirklich mehr als Übersetzen und Verstehen von Sätzen sein, soll es zugleich die Einsicht in den logischen, ästhetischen, ethischen und historischen Zusammenhang des Inhaltsganzen gewähren, so genügen die mündlichen Bemerkungen auch des besten Lehrers in der Schule selten, schon mangels Zeit, und immer fehlt dem Schüler die Gelegenheit selbständiger Vorbereitung und Wiederholung. Darum wird, wie im Griechischen und Lateinischen seit länger, nun auch in Bezug auf die französische Dichterlektüre eine solche Ausgabe mit gründlichen Einleitungen historischen und ästhetischen Inhalts, zugleich mit angemessener Kritik bezw. Selbstkritik des Dichters, sodann mit den erforderlichen sprachlichen Erläuterungen und Anmerkungen auf jeder Seite des Textes, nicht nur dem Lehrer und Schüler, sondern auch dem, der beides zugleich ist, dem sich selbst Unterrichtenden nur willkommen sein können.

In Nr. 8 giebt ein augenscheinlich erfahrener Lehrer des Französischen die Geschichte des großen Krieges, um, wie er im Vorwort sagt, den Schülern einen zugleich patriotischen und interessanten Lehrstoff für häusliche Studien zu bieten. Dieser Zweck mag auch wohl erreicht werden, da die Erzählung kurz, klar und in gutem und leichtem Französisch verläuft, außerdem ein Vokabular von 34 Seiten dem Anfänger zu Hülfe kommt.

Aus dem Französischen übersetzt, also in dieser Sprache gedacht, ist Nr. 9 für die Sekunda einer Realschule oder eines Gymnasiums zur Rückübersetzung geeignet, welche letztere durch im Text eingeklammerte Hülfsangaben, wie durch ein hinten angefügtes Verzeichnis vorkommender französischer Redensarten erleichtert wird. In Bezug auf den Inhalt, der bündig erzählt ist, macht sich wohl hie und da das französische Urteil geltend, doch natürlich nicht auffallend und nicht bis zur Ungerechtigkeit gegen preußische Herrscher und Zustände. Es sei daher dem Gebrauch ebenso wie das folgende Schriftchen desselben Herausgebers empfohlen.

Nr. 10, durch seinen biographischen und Reise-Inhalt vielleicht für die Jugend noch anziehender als das vorige. Ein Verzeichnis der eigentümlichen englischen Ausdrücke ergänzt auch hier passend den Text. J. Cl.

Biblische Geschichte für Volksschulen. Nebst einer kurzen Beschreibung des evangelischen Kirchenjahres und Luthers kleinem Katechismus von Mattiat. Berlin, Hofmann. 1882. Preis geb. 0,60 M.

Bei der großen Anzahl von Hilfsbüchern zum Unterricht in der biblischen Geschichte, welche unsere Zeit hervorgebracht hat und noch fortwährend her-

vorbringt, hat sich für die verschiedenen Anstalten, Altersstufen und sonstigen Verhältnisse allmählich ein bestimmter Typus gebildet. Soweit daher ein neu erscheinendes Buch auf besondere Eigentümlichkeit Anspruch macht, ist es besonders auf diese hin anzusehen. Das vorliegende Buch ist, nach seiner Ausdehnung angesehen, wenn es in Volksschulen benutzt werden soll, mit der mittleren Altersstufe wohl kaum durchzuarbeiten, sondern wird auch noch mit der oberen zu benutzen sein. Der Verf. sagt nun im Vorwort: „Wie ich meinen Schülern die biblische Geschichte seit zehn Jahren erzähle, so habe ich sie hier wiedergegeben. Es kam mir bei vorliegender Bearbeitung derselben hauptsächlich darauf an, die großen Wahrheiten der heiligen Schrift in einen möglichst engen Rahmen zu fassen, in ein zeitgemäßes, der sprachlichen Befähigung des Kindes angemessenes Deutsch zu kleiden und Ausdrücke, die dem Schamgefühl des Kindes zuwider sein könnten, strenge zu vermeiden, ohne dadurch den Sinn der Bibel irgendwie zu verdunkeln oder zu ändern." Demgemäß erzählt der Verf. den Anfang der Schöpfungsgeschichte folgendermaßen: „Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde. Auf der Erde war es noch wüste, leer und finster, aber der schaffende Geist Gottes schwebte darüber. Gott schuf am ersten Tage das Weltlicht. Am zweiten Tage schuf Gott den Wolkenhimmel und die Luft." „Gott pflanzte einen großen, schönen Garten in Eden, den nannte er das Paradies." Gott sprach zum Weibe nach dem Sündenfall: „Du sollst viel Schmerzen ausstehen in deinem Leben und dein Mann wird über dich herrschen." „Kain heuchelte seinem Bruder Freundschaft, bis sich ihm Gelegenheit darbot, mit Abel allein auf dem Felde zu sein." „Das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf", (bei einem so bekannten Spruche sollte man doch nichts hinzufügen). „Wandle vor mir, dem allmächtigen Gotte, und sei fromm." Sind das notwendige, sind es angemessene Veränderungen? — [Wie verträgt es sich mit dem Pestalozzischen Princip der Anschaulichkeit, wenn z. B. beim ersten Schöpfungstage die dramatisch-anschauliche biblische Form: „Gott sprach: es werde Licht ꝛc." vertauscht wird mit der kompendienartig verkürzten und trockenen: „Gott schuf am ersten Tage das Weltlicht" —? D. Red.] G. H.

Entwürfe und Dispositionen zu Unterredungen über die biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments. Für Lehrer und Freunde des göttlichen Wortes überhaupt bearbeitet von Großmann. 3 M. Wittenberg, Herrosé. 1882.

Das ist ein sehr empfehlenswertes Buch. Es sei erlaubt, beispielsweise auf einzelnes aufmerksam zu machen, worin wir dem Verf. nicht zustimmen. S. 9: Die trichotomische Unterscheidung des menschlichen Wesens ist unsres Erachtens nicht die richtige, am wenigsten für den Unterricht. Was soll sich ein Kind dabei denken, wenn gesagt wird, daß „die Seele durch die Verbindung des Geistes mit dem Leibe entstand." — S. 17: „Da reuete es Gott u. s. w. das ist eine menschliche Ausdrucksweise von der göttlichen Heiligkeit und Gerechtigkeit;" Ref. meint, daß die Reue Gottes ebenso sehr auch von seiner Liebe zeugt; Gott erkennt, daß sein Ratschluß sich nicht verwirklicht, das schmerzt ihn und er sucht einen andern Weg zur Verwirklichung; der Unterschied der göttlichen von der menschlichen Reue ist der, daß bei jener nicht, wie bei dieser, die Schuld des Fehlschlagens auf der Seite des Handelnden liegt. — Wenn S. 23 gesagt ist, daß der Bericht über die Schöpfung des Weibes und die Stif-

tung der Ehe mit Rücksicht auf K. 2, 15 (sie waren beide nackt u. s. w.) nicht zu lesen sei, ferner daß 1 Mos. 3 nur bis V. 6 gelesen werden solle („die Rücksicht auf das Schamgefühl der Kinder, das durch den vollständigen Bericht des Sündenfalles leicht verletzt werden könnte, gebietet diese Einschränkung“), so hält Ref. dafür, daß solche Ängstlichkeit unberechtigt ist; wird derartiges nur mit heiligem Ernst behandelt (in der Oberklasse!), so wirkt es heilsamer als scheues Umgehen.*) — Und so könnte Ref. auf eine Reihe von Punkten aufmerksam machen, in denen er dem Verf. nicht zustimmen kann; doch ist ihm zweifelhaft, ob er den Raum für dies Referat noch weiter ausdehnen darf. Für eine etwaige zweite Auflage, die dem Buche zu wünschen ist, würde er, falls es gewünscht würde, bereitwilligst seine Bemerkungen zur Verfügung stellen.

G. H.

Zur Lutherfeier.

Martin Luther im deutschen Lied. Altes und Neues. Herausgegeben von Friedrich Braun, Hofkaplan in Stuttgart. Stuttgart, Steinkopf. 75 Pf.

In diesem Bändchen werden 72 Lieder und Gedichte dargeboten, von denen nahezu die Hälfte bisher noch ungedruckt war. Dieselben sind in folgende Abteilungen gebracht: Morgenrot — der Mann von Gott gesandt — Worms und Wartburg — Kämpfe und Siege — In der Stille — Nachklänge. Fünf Lutherlieder sind aufgenommen worden, die übrigen Nummern sind zumeist von Dichtern, die auch sonst in der deutschen Litteratur mit Ehren genannt werden; so sind Hans Sachs, Herder, Albert Knapp, Hagenbach, Julius Sturm, Karl Gerok, Ferdinand Bäßler, Heinrich Puchta vertreten, und auch die Beiträge von solchen, die als Dichter noch keinen hervorragenden Namen haben, sind meist gelungen. Das Büchlein bietet für die Lutherfeier in Schulen, Vereinen und Anstalten reiches Material zur Deklamation und zur Verwendung in Reden und Ansprachen. Seine Bedeutung ist damit aber nicht erschöpft, es eignet sich vielmehr auch sehr zur Verbreitung im Volk und bei der Jugend, und sei zur Benutzung in der einen und andern Weise von uns aufs wärmste empfohlen.

P. D.

Acht Bilder aus Luthers Leben von Gustav König. In Farbendruck herausgegeben von Morstatt, Schrodt und Komp in Frankfurt am Main. 40 Pf., 100 Bilder zu 4 Mark.

Die Bilder sind dem Werk: Dr. Martin Luther der deutsche Reformator von Gustav König (bei Reuther in Karlsruhe erschienen) entnommen, hier aber in einfachem Kolorit hergestellt, weil sie farbig die Jugend mehr ansprechen und leichter verstanden werden. Eine derartige Gabe hat bis jetzt gefehlt und so steht zu hoffen, daß diese sehr gefälligen Bilder Beifall und Verbreitung finden werden. Wir können sie zur Verteilung in Schulen nur empfehlen und sind überzeugt, daß sie von den Schülern mit Freuden aufgenommen werden. Sie stellen folgende Scenen dar: Luther singt vor dem Hause der Frau Cotta in Eisenach — geht ins Kloster — schlägt die 95 Thesen an — verbrennt die Bannbulle — auf dem Reichstag in Worms — wird auf die Wartburg entführt — übersetzt die Bibel — in der Schule (Katechismus).

P. D.

*) Anm. d. Red. Ist das ganz gewiß — bei allen Schülern? D.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Dezember 18 .

I. Abteilung. Abhandlungen.

Der Dekalog und die Bergpredigt.

Ein Versuch.

Von Divisionspfarrer Heindorf in Hagenau i. E.

So bedeutend Luther in der Volksschule mit seiner Bibelübersetzung und seinem Katechismus und mit seiner ganzen geistigen Persönlichkeit auf unser Volk gewirkt hat, so schlecht wäre doch seiner Ehre gedient, wollte man nun die Formen, welche er seinen litterarischen Schöpfungen gegeben hat, als etwas Unantastbares konservieren. Namentlich gilt dies für seinen Katechismus. Aus seinen eigenen Grundsätzen, nach denen er unermüdlich an seinen Werken änderte und besserte, müssen wir solche Gedanken auf das entschiedenste zurückweisen. Es ist gewiß eine berechtigte Forderung unserer Tage, daß im Ausdruck Veraltetes, Unverständliches, Unlernbares ausgemerzt werden muß, schon aus dem Grunde, daß man nicht viel längere Zeit braucht, Luthers Erklärung als die Sache selbst zu erklären. Und sollte nicht auch die theologische Vertiefung in die köstlichen Stücke des Katechismus in den 3 Jahrhunderten weiter gegangen sein, Neues zu Tage gefördert haben, tiefer die Schrift in ihren Einzelheiten ergründet haben? Das wäre ja eine Schmach, wenns nicht so sich erwiese.

Also um des lieben Gotteswortes selbst willen, welches in unserer Zeit nicht durch eine veraltete Ausdrucksweise verdunkelt und eine hie und da noch unvollkommene Auffassung uns entfremdet werden darf, muß Hand angelegt werden, daß auch zu Luthers Ehren sein Katechismus eine verbesserte, wieder für uns volkstümliche und dabei schrifttiefe Gestalt bekomme, um das Lern- und Merkbuch für jung und alt mit Fug und Recht bleiben zu können.

In Bezug auf das erste Hauptstück, den Dekalog, sollen die vorliegenden Gedanken ein Neues anbahnen helfen. Absichtlich ist jede Polemik und jede Auseinandersetzung mit den entgegenstehenden Ansichten vermieden worden. Es würde solches Verfahren zu weit führen und nur schon oft Gesagtes wiederholen, ohne die Aussicht zu bieten, Nicht-Wollende mit Gründen herüberziehn zu können. Man überlasse sich, so bittet der Verfasser, einfach dem Eindruck seiner Ausführungen und beurteile dann von diesem Standpunkt aus das sonst Gegebene.

Musikstücke, von großen Meistern gemacht, haben nicht nur in ihren einzelnen Melodien und kleinen Abschnitten, sondern auch aufs Ganze hin angesehn in der Durchführung der verschiedenen Themata der einzelnen Teile und in der Beziehung der ganzen Teile zu einander oft eine Schönheit, die wunderbar und entzückend ist. Und dadurch, daß so aus den einzelnen kleinen Partien ein großes Ganze wird, daß eins das andere hebt und trägt und ins wahre Licht setzt, kommt der Eindruck heraus, welchen man von ihnen empfängt.

Bei den Schöpfungen anderer Kunstgattungen ist es nicht minder so.

Wenn wir nun dies von Menschenwerken aussprechen können, wie viel mehr sind der anbetenden Bewunderung wert die Werke des himmlischen Meisters, welche in ewiger Schönheit und Herrlichkeit aus seiner Hand hervorgegangen sind.

Es ist nie ein herrlicheres Schriftwerk geschrieben, und ein größeres Kunstwerk in Worten gegeben, als die zehn Gebote Gottes, die er auf dem Sinai selber eingrub auf zwei steinerne Tafeln. Sie sind, wenn man den Ausdruck nicht mißverstehen will, auch ein Musikstück, welches die Harmonie des menschlichen Lebens regiert. Die ewigen Melodien sind die Worte des Gesetzes; die Instrumente, welche sie wiedergeben sollen, sind die Menschen selbst.

Ein Grundton der Harmonie und des Friedens, der Ordnung und der Schönheit geht ja durch die ganze Schöpfung. „Siehe, es war sehr gut," in diesem Worte hörest du ihn. Die Sünde und ihr Fluch hat ihn nicht ganz stille machen und zerreißen können. Christus aber ist gekommen, ihm wieder den Sieg zu schaffen und alles zurecht zu bringen. Zur Aufrechterhaltung dieser Harmonie sind nun auch diese zehn Gebote gegeben, welche die Grundgesetze Gottes für das Leben der Menschenwelt bergen, und deren wahre Erfüllung Christus lehrt. Nicht dadurch, daß wir mit Menschen- und mit Engelzungen reden, sind wir tönende Stimmen in dem Lobgesang der ganzen Schöpfung, sondern durch die Liebe, welche eben diese Gebote erfüllt. Damit allein reihen wir uns ein in den harmonievollen Grundaccord, der das Geschaffene vom größten Sichtbaren bis zum kleinsten Unsichtbaren hin durchzieht, daß wir uns den Inhalt des Dekalogs für unser Leben zu eigen machen, über den kein Mensch mit seiner Sittlichkeit hinauskommt.

Wie nun aber diese Gebote die Ordnung in der Menschenwelt regieren, daß da Friedens- und Wohnensstätten sind, wo man sie befolgt, so sind sie selbst in sich, als ein Ganzes und ein Werk Gottes betrachtet, von der wunderbarsten Schönheit und Vollendung. Von drei sichtbaren Schöpfungen Gottes berichtet die heilige Schrift: Die eine ist die Welt, die Schöpfung des Anfangs, die zweite sind die heiligen zehn Gebote, von Gottes Finger selbst zuerst aufgeschrieben, die dritte ist die Person Jesu Christi im Neuen Testament. Namentlich diese beiden letzteren korrespondieren genau. Wie im Neuen Bunde die Person Christi die Gabe Gottes an die Menschen ist, so ist es im Alten sein Wille, wie er zusammenfassend in dem Zweitafelgesetz niedergelegt ist. Nun wird die Gesetzmäßigkeit und

Schönheit der Welt von unzählbaren Stimmen gepriesen, Christum denken wir uns und lernen ihn kennen in seinen Worten und in seinem Wirken als den Geistig-Schönsten der Menschenkinder; so müßte es uns Wunder nehmen, wenn nicht neben dem erschütternden Donnerton der Gesetzes-Worte eine göttliche Schönheits- und Friedens-Harmonie in ihnen selbst zu vernehmen wäre. Das wäre auch gegen die ganze Art der Bezeugung Gottes gerade im Alten Testament. Dort war der Zweck in allen Einrichtungen Gottes eine Wiedergabe und Darstellung des ewigen Offenbarungsinhaltes durch eine entsprechende äußere, sichtbare Form. Deshalb das ganze Ceremonialgesetz. Zahl und Maß giebt er auch zu seiner Stiftshütte, und alles muß in ihr abbildlich für die Gottesgedanken, ihnen angemessen, schön und herrlich zugerichtet sein, wie viel mehr das, was in ihr der heiligste Schatz war, die zehn Gebote, die in die Lade des Bundes gelegt wurden. Es ist dies eine Forderung unseres religiös-ästhetischen Gefühls, welche wir aussprechen würden, auch ohne die Gebote selbst zu kennen. Wir werden sie bestätigt finden, wenn wir näher hinschauen.

Das Ergebnis davon wird das erhebende Bewußtsein bilden, hier ein harmonisches Gotteswerk, eine Lichtzeichnung der Finger des Höchsten vor sich zu haben. Eben diese Erkenntnis wird aber auch geeignet sein, hie und da tiefer einzuführen in das Verständnis der einzelnen zehn Worte.

Ehe wir auf die innere Natur dieses weltregierenden Gotteswerkes eingehn, wollen wir in kurzem den Charakter der einzelnen Gebote zu zeichnen suchen, so daß daraus ihre Stellung in dem Ganzen des Dekalogs hervorgeht, und ein Recht gewonnen wird zu den für die Charakterisierung der Gebote gebrauchten Überschriften.

Mit dem gewaltigen Wort beginnt das Gesetz: „Ich bin der Herr, dein Gott, der ich dich aus Ägyptenland, aus dem Diensthause geführt habe. Du sollst keine anderen Götter haben neben mir.“ Der Gesetzgeber stellt sich selbst an die Spitze, und das mit Notwendigkeit, weil sein Ich die Ursache aller andern persönlichen und unpersönlichen Wesen ist, und von ihm all ihr Gesetz ausgeht, weil er der monarchische, gesetzgebende König aller Könige und Herr aller Herrn ist. Aber nicht bei diesem königlichen Befehlsrecht beruht das Gebot, sondern es kommt das Recht der Liebe, der Anspruch auf Dank hinzu. „Ich bin der Herr“; „dein Gott“, der sich in Liebe und Erbarmen dir offenbart: „der ich dich aus dem Diensthause geführt habe.“ Dein Gott, der von dem Menschen, seinem freien Kinde, nichts verlangt, wozu er nicht durch das heilig bindende Recht des Dankes für die Erlösung doppelt berechtigt wäre. Sein erstes Verlangen heißt: „Du sollst keine andern Götter haben neben mir.“ Von der Person Gottes also handelt dies erste Gebot, von dem, was sie an sich, für die ganze Welt und was sie für uns ist, und von dem, was sie für sich von uns verlangen muß.

Das zweite handelt von seinem Bild. „Du sollst dir kein Bildnis noch irgend ein Gleichnis machen, weder des, das oben im Himmel, noch des, das unten auf Erden, oder des, das im Wasser unter der Erde ist. Bete sie nicht an, und diene ihnen nicht!" Wir sollen uns von den irdischen, über- und unterirdischen Kreaturen, den lebenden und leblosen, keine Götzenbilder machen, die wir anbeten, sie nicht so von unserem Herzen Besitz nehmen lassen, daß wir ihnen vornehmlich dienen. Gottes Bild soll vielmehr durch Gottes eigene Offenbarung im Herzen entstehen und wohnen, wie er es nur selbst durch sein Wort geben kann. Gott tritt uns in seinem Bilde näher und es soll erfaßt werden vom Menschen durch eine reine, feurige und heilige Liebe, zu der in dem Anhang des Gebotes die Aufforderung liegt: „Ich bin ein eifriger (eigentlich eifersüchtiger, auf das mir ungeteilt gehörende Herz eifersüchtiger) Gott, der die Missethat heimsucht an denen die mich hassen, und Barmherzigkeit thut an denen, die mich lieb haben und meine Gebote halten." Die rechte Keuschheit und Reinheit der Gottesanbetung und des Gottesdienstes wird mit diesem Gebot bezweckt. Es liegt ja der Trieb in jedem Menschen, sich Gott irgendwie in seinen Eigenschaften in der Beziehung zu sich selbst vorzustellen. Sobald wir aber nicht in der rechten Weise zu Gott stehn, seine Offenbarung nicht voll annehmen, den Weltdingen das Herz widmen, so formieren wir uns mit unausbleiblicher Notwendigkeit ein falsches Gottesbild, welches, wenn wir auf den Grund gehen könnten, sich als ein aus den irdischen Lebensgebieten gebildetes Götzenbild herausstellen dürfte, zusammengesetzt oder hervorgewachsen aus dem, was auf Erden oder in himmlischer Höhe oder in der Tiefe der Finsternis für unsere Erkenntnis und Vorstellung erreichbar ist. Es kann von diesem Verbot auch nicht das Gottesbild der philosophischen Spekulation, sofern sie sich nicht an die Offenbarung hält, ausgenommen werden. Es könnte ebenso auch unter dasselbe ein Gottesbild fallen, was man nur aus kirchlicher Symboldarstellung mit Hintenansetzung der Lebensbegriffe der heiligen Schrift geschöpft hat. Die Sünde gegen dieses Gebot liegt uns näher, als wir glauben, und es ist geradezu hochwichtig, dasselbe als ein eigenes zweites Gebot, wie es die klare Exegese auch verlangt, zu beachten. Der erste Brief Johannis, eins der spätest geschriebenen Stücke des Neuen Testaments, schließt mit dem Wort: „*τέκνια φυλάζατε ἑαυτοὺς ἀπὸ τῶν εἰδώλων*, Kindlein hütet euch vor den Abgöttern," d. h. den aus der Welt euch zukommenden unwahren Gedanken-Bildern Gottes. Dieses gleichsam letzte Wort des Neuen Testaments ist wie ein Blitz von dem Berge Zion (Hebr. 12, 22): Hütet euch vor den falschen Gottesbildern! Und man wollte gerade das Gebot, was dieses Gebiet behandelt, nicht als ein besonderes treiben?

Das dritte Gebot redet von dem Namen des Herrn, d. h. von Offenbarung und Bezeugung Gottes, wie sie in der Menschenwelt sich kund giebt und verbreitet ist. Ihr Mund darf ihn aussprechen, ihre Person soll von ihm zeugen,

und zwar im Alten Bunde zunächst das Volk Israel als Ganzes, welches sein priesterliches Königreich und heiliges Volk war. Name und Inhalt decken sich bei dem Gottesnamen, und zwar hier allein vollkommen. „Niemand ist gut, denn der einige Gott.“ Gott will angerufen sein in seinem Namen, er will sich in demselben hülfreich offenbaren und ihn vor der Welt zu Ehren bringen. Darum ist der Mißbrauch dieses Namens eine so gröbliche Verunehrung Gottes, die öffentliche Strafe herausfordert: „Der Herr wird den nicht ungestraft lassen, der seinen Namen mißbraucht.“ In dem Gottesnamen gipfelt die Offenbarung Gottes. So hat Gott mit jeder neuen Offenbarungsstufe einen neuen Namen von sich gegeben: Gott, Jehovah, Vater. Die übrige Schrift ist gewissermaßen allemal nur die Auslegung dieses Gottesnamens, welcher ihre Hauptsumma befaßt. Und wenn nun Paulus sagt, daß die Gerechtigkeit aus dem Glauben sprechen muß: „Das Wort ist dir nahe, nämlich in deinem Munde und in deinem Herzen,“ so muß das vor allen Dingen uns der Gottesname selbst sein, durch welchen wir geheiligt und als die Seinen bezeichnet werden, und der nach der neutestamentlichen Vollendung in uns ruhen soll als in einem Heiligtum Gottes, und in unserer Person als seinen Kindern einen Ausdruck finden soll. Er wird auf uns gelegt in der Taufe, wir heißen „Kinder“ nach dem „Vater“. Dieser Name ist also der Träger der Gegenwart des Höchsten unter den Menschen, unser größter Schatz und Schutz. Wer in diesem Namen nicht einen Anker hat, der hineinreicht in die Ewigkeit, besitzt ihn nicht so, wie er soll. Und wer ihn auch nur leichtsinnig, ohne Nachdenken brauchen kann, zeigt, daß er Gottes Gegenwart und die eigentliche Furcht Gottes im wahrhaftigen Sinne nicht hat.

Dem Namen des Herrn folgt das Gebot von dem Tag des Herrn, welches die Feier desselben dem israelitischen Volke als ein unverbrüchliches Volks-Gesetz auferlegt. Zugleich wird auch die unvernünftige Kreatur in den Gottesfrieden des Sabbaths eingeschlossen: „Auch dein Vieh soll nicht arbeiten an diesem Tag,“ zur Bestätigung und vollen Aufnahme des *Schöpfungs*wortes von der Heiligung des siebenten Tages.

Endlich sind nun in den Eltern die Stellvertreter Gottes, die Abbilder Gottes auf Erden, im fünften Gebot genannt, als die geehrt werden sollen. Wer diese sichtbaren Stellvertreter Gottes ehrt, wird auch einen ins Auge fallenden Segen davon haben: „Auf daß du lange lebest in dem Lande, das Gott, der Herr, dir giebt.“

Wir kommen zu den folgenden Geboten.

In dem sechsten Gebot, „Du sollst nicht töten,“ ist die Person des Nächsten unter den Schutz des göttlichen Gebotes gestellt; in dem siebenten, „Du sollst nicht ehebrechen,“ sein Weib. Wenn wir nun berücksichtigen, daß Eva von Adam genommen wurde und eine Nachbildung Adams war, daß Gott sie nennt „die Gehülfin, die um ihn sei“, (zu sein כְּנֶגְדּוֹ, also eigentlich sein Gegenüber, sein

Gegenbild, sein Abbild); wenn wir weiter dazu nehmen, daß Paulus sagt, 1 Kor. 11, 7: das Weib ist des Mannes Ehre (δόξα, Glorie, Erscheinungsglanz), wie der Mann Gottes Bild und Ehre ist, so werden wir nicht unzutreffend dieses siebente Gebot als das bezeichnen können, welches von dem Bilde des Menschen handelt. Durch den Ehebruch wird eben dieses Bild vernichtet. Das Weib, welches ihn begeht, wird eines andern Bild; es wird ein Zerrbild aus ihr und ihrer Ehe. Diese Überschrift erweist sich auch als fruchtbar, wenn wir erwägen, daß auch das Wohl der Kinder des Hauses mit bei diesem Gebot in Betracht kommt; denn wird die Ehe gebrochen, so wird auch die Familie zerstört und verwüstet. Die Kinder tragen ja aber ganz sichtbar das Bild der Eltern.

Sofern aber dieses Gebot nach weiterer Auslegung nicht bloß auf den eigentlichen Ehebruch, sondern auch auf die Keuschheit und Züchtigkeit überhaupt geht, — alle Gebote der II. Tafel gehn ja ebensowohl auf uns selbst, wie auf den Nächsten; die Selbstliebe im wahren Sinne ist parallel der Nächstenliebe, — so wird diese Überschrift insbesondere wichtig. Die Schrift faßt den Leib des Menschen auf als den entsprechenden Ausdruck der Person selbst in der Daseinsform, in der wir uns befinden (1 Kor. 15, 44). „Jetzt haben wir einen irdischen Leib (einen seelischen), dann werden wir einen geistlichen bekommen." V. 38 ff. „Gott giebt jeglichem seinen eigenen Leib (jeglicher Kreatur)." Je nach unserer Lebensform haben wir in dem Leibe unser sichtbares Dasein, unsern äußeren Ausdruck, unser Bild. Wer nun gegen dieses siebente Gebot sündigt (1 Kor. 6, 18), der sündigt wider seinen Leib, verunreinigt ihn, macht der Hure Glied daraus. Insofern rechtfertigt sich auch in diesem Sinne die Bezeichnung: „Von dem Bilde des Menschen", da die Hurerei den eigenen Leib, unser Bild, befleckt.

Es folgen das achte und neunte Gebot: Von dem Eigentum und dem guten Namen des Nächsten: „Du sollst nicht stehlen; — Du sollst nicht falsch Zeugnis reden." Das Gebot „Du sollst nicht stehlen" wird darin wahrhaft erfüllt, daß man nicht nur seinem Nächsten das ihm Gehörige nicht nimmt, sondern auch ihm hilft, sein Gut und Nahrung zu bessern und zu behüten, und daß man arbeitet, um seinen Unterhalt zu erwerben, um nicht von den mit Gewalt, List oder Bitte erlangten Gütern des Nächsten leben zu müssen. Nach weiterer, neutestamentlich-geistlicher Auslegung gehört sogar dies dazu, daß man etwas Gutes schafft mit seinen Händen, um nicht nur selbst genug zu haben, sondern auch noch andern helfen und abgeben zu können, wie Paulus sagt. In diesem Gebot ist also nicht nur das Stehlen, sondern mittelbar sowohl die Arbeit des einzelnen, die er nötig hat, um nicht zum Stehlen versucht zu sein, als auch der ganze gegenseitige Dienst der Menschen an einander befaßt, der in ihrer Lebensthätigkeit liegt und liegen muß. Nicht unrecht werden wir demnach thun, wenn wir dieses Gebot unter die Überschrift „Die Arbeit des Menschen", oder „Der Tag des Menschen" stellen,

d. h. der Tag, der ihm für sich und seine Mitmenschen gehört zur Arbeit und zum hülfreichen Dienst.

Das neunte Gebot redet dann von dem Namen des Menschen, von der Achtung vor seinem Ruf in dem öffentlichen Zeugnis über ihn. Es wird dasselbe natürlich zunächst dahin verfolgt werden müssen, daß nicht nur das solenne Zeugnis über den Nächsten wahr sein muß, sondern daß überhaupt jede Verunglimpfung seines Rufes verboten ist, und die Liebe Leiterin werden muß in der Äußerung über den Nächsten.

Das zehnte Gebot der Schrift, welches das neunte und zehnte des lutherischen Katechismus umfaßt, geht auf das Herz des Menschen. Dasselbe soll lernen des Nächsten Gut nicht zu begehren. Die Herzensreinheit, die Gottebenbildlichkeit des Menschen ist damit angebahnt.

Wenn wir die zehn Gebote nach dieser allgemeinen Charakterisierung betrachten, welche je die Züge herauszuheben suchte, die für unsern Zweck bedeutsam sind, so sehen wir ohne weiteres, daß die Teilung der zwei Tafeln nur zwischen dem fünften und sechsten Gebot der Schrift stattfinden kann, und daß auf beide Tafeln gleichviel Gebote kommen, welche sich ihrer Stellung und ihrem Inhalte nach ganz vollkommen entsprechen. [Nicht berührt ist damit die Frage, wie viel Gebote wirklich auf jeder der beiden Gesetzestafeln des Moses gestanden haben, welche müßig erscheint. Hier ist nur von Tafeln in dem Sinne einer Zweiteilung des Inhaltes die Rede.]

Wir stellen das Zweitafelgesetz nun auf diese Weise zusammen, und es sind also die den Inhalt wiedergebenden und zugleich die Stellung der einzelnen Gebote markierenden Überschriften folgende:

I. Tafel.

1. Gebot: Von der Person Gottes.
2. „ Von dem Bilde Gottes.
3. „ Von dem Namen Gottes.
4. „ Von dem Tage Gottes.
5. „ Von den irdischen Abbildern Gottes.

II. Tafel.

6. „ Von der Person des Menschen.
7. „ Von dem Bilde des Menschen.
8. „ Von dem Tage des Menschen.
9. „ Von dem Namen des Menschen.
10. „ Von der Herzensreinheit des Menschen.

Wenn wir absehn von der Umstellung in der Numerierung des dritten und vierten, achten und neunten Gebotes, so erhellt unmittelbar aus diesen Überschriften, daß die Gebotsreihen auf beiden Tafeln ganz harmonisch verlaufen. Und was aus ihnen noch nicht klar ist, daß nämlich auch das fünfte und zehnte

Gebot sich ganz vollkommen entsprechen, ist leicht zu zeigen. Wir dürfen nur verfolgen, daß durch Herzensreinheit der Mensch zu dem Ebenbilde Gottes wieder werden soll, das ihm durch die Sünde verloren ist. Also sind im fünften Gebote die Abbilder Gottes auf Erden, und im zehnten Gebote das Ebenbild Gottes auf Erden berücksichtigt. Über die scheinbare Unregelmäßigkeit in der Reihenfolge beim achten und neunten Gebot im Verhältnis zum dritten und vierten wird in kurzem zu reden sein.

So geht denn in fünf großen Worten auf jeder der Tafeln, die einen von den Pflichten gegen Gott, die andern von den Pflichten gegen die Menschen handelnd, die göttliche Weisheit das Gebiet der menschlichen Ethik durch. Sie tragen in ihrem sicheren Fortschreiten, in ihrer gemessenen Bestimmtheit und Hoheit, in ihrer Einfachheit und Universalität das Gepräge der göttlichen Schöpfung an sich. Ein Wort entspricht dem andern, in harmonievoller Zusammenstimmung. Daß die ganze Pflichtenfülle des Menschen, welche zur Ausbildung seiner Person und zur rechten Gestaltung seines Lebens gehört, in ihnen begriffen ist, geht der Betrachtung schon als Ahnung aus der ersten Überschau hervor und es wird bestätigt bei genauerem Eindringen in den tiefen Inhalt der einzelnen Gebote. Gehen wir nun zur weitern Auslegung der Harmonie dieser beiden Tafeln.

An die Übereinstimmung der I. und II. Tafel in den einzelnen Geboten wird sich zunächst mancher für die Auslegung und Behandlung fruchtbarer Gedanke knüpfen, wenn wir die Gebote einander gegenüberstellen. Die Person Gottes im ersten Gebot, ihr gegenüber im sechsten die Person des Menschen. Wie ist auch hierin der unendliche Wert ausgedrückt, den Gott der Menschheit giebt. „Was ist der Mensch, daß du sein gedenkest?" Nicht um uns niederzudrücken, sondern um uns zu heben, sind die Gebote und Forderungen Gottes da.

In Gebot zwei und sieben korrespondieren das Bild Gottes und das Bild des Menschen. Gott nennt die Anbetung fremder Götzen durch das heilige Volk und die Aufstellung fremder Gottesbilder immer Hurerei im Alten Testament. Christus schilt die Pharisäer Matth. 12 „böse und ehebrecherische Art", weil sie den Glauben verleugnen und Zeichen fordern. Jakobus nennt 4, 4 seine Christen *μοιχαλίδες*, Ehebrecherinnen, weil sie die Welt statt Gott lieben. Die Sünde gegen das zweite Gebot der I. Tafel ist also im geistlichen Sinne ganz dasselbe, was die Sünde gegen das zweite der II. Tafel leiblich genommen ist. Dort ist die heilige Liebe Gottes die Pflicht, welche hervortritt, hier die geheiligte menschliche Liebe in der Familiengemeinschaft; dort die Keuschheit des Gottesdienstes, hier die Keuschheit des gewöhnlichen Lebens.

Im dritten Gebot der I. und im vierten der II. Tafel stehn sich entgegen der Name Gottes und der Name des Menschen. Der Gottesname schließt die herablassende Offenbarung Gottes, die in die Welt eingeht, in sich. Sein Volk trägt ihn. Seine Kinder ziert er durch die Taufe; er ist geschrieben an ihre

Stirnen und gelegt in ihr Herz. Daneben nun der Menschenname ein durch Gott gewährtes Heiligtum, ein durch seinen Namen, der auf den Menschen gelegt wird, hohen Wert erhaltendes Gut, das durch ihn aus der Armseligkeit der Sünde zur Herrlichkeit hinaufgezogen ist, und nun ebenfalls nicht durch Lüge und Verleumdung befleckt werden darf. Gottes Name heiligt den menschlichen Namen. Alle Gefährdung des Glaubens knüpft daran an, Gottes Namen von uns zu reißen, seine Kraft hinfällig zu machen; ebenso findet die Verletzung der Nächstenliebe am allermeisten durch Verunzierung seines guten Namens statt. Es ist hier, wie schon bemerkt, eine scheinbare Unordnung in der Aufeinanderfolge der Gebote der II. Tafel, weil erst der Tag und dann der Name des Menschen kommt, während auf der I. zuerst der Name und dann der Tag Gottes steht. Diese Stellung wird sich aber bald als die trefflichste Ordnung erweisen. Daß hier nicht die genaue, der I. Tafel entsprechende Folge der Gebote innegehalten ist, hat innere Gründe. Schon an dieser Stelle kann man dafür folgendes anführen: der Tag des Menschen, die Arbeit desselben, kommt vor seinem Namen. Das will sagen: Erst diene und arbeite nach deiner Pflicht als ein nützliches Glied der Menschheit, dann kommt auch die Ehre für deinen Namen nach. Nicht kannst du aber das Arbeiten, das Nützlichwerden ersetzen und gut machen durch die Berufung auf deinen Namen. Bei Gott ist es gerade umgekehrt. Da er der Vollkommene ist, muß zuerst die Heiligung seines Namens kommen und dann die seines Tages, an dem die Vollendung seiner Werke im Natur- und Gnadenreich zu preisen ist. Bei Gott fließt alles, was er thut, aus seinem herrlichen Wesen, welches durch seinen Namen bezeichnet ist. Der Mensch hat aber erst durch seine Werke zu beweisen, daß sein Name einer Ehre wert ist. Er ist ein werdender und zum großen Teil ein Produkt seiner Arbeit. Auf dem Standpunkte des Alten Testaments, was noch nicht von innen heraus wirken kann, sondern von außen nach innen wirkt, muß also zuerst der Tag des Menschen und dann sein Name kommen. Unter dem Geiste des Neuen Testaments ändert sich dies, wie wir bei der Bergpredigt sehen werden.

Der Tag des Herrn tritt neben den des Menschen im vierten und achten Gebot; dort einer, hier sechs. Das ist ein redendes Zeugnis für die Übermacht des Geistigen. Ein Tag der Ruhe und, wie wir selbstverständlich ergänzen müssen, der geistigen Nahrung und Einnahme muß für sechs andere ausreichen. Wie sehr aber muß doch jener gefeiert werden, da er nur einer ist gegen viele; wie fleißig die andern ausgenutzt, da sie durch ihre Zahl schon das Gewicht ihrer Bestimmung vermehren. Jeder muß feiern. Jeder muß aber auch arbeiten. Und wenn jemand nicht zu Nutz und Frommen seiner Nebenmenschen thätig ist, so negiert er das Grundgesetz Gottes.

Im 5. und 10. Gebot sind einander entgegengesetzt die Eltern und das Menschenherz. Jene der Ursprung der Menschheit, dieses der Ursprung aller

bösen und guten Gedanken und Thaten des Menschenlebens nach der tiefen Auffassung der Schrift. Das ist die Beziehung der einzelnen, sich gegenüberstehenden Gebote beider Tafeln zu einander. Es wird auch im folgenden noch weiter hervor treten, wie diese Gegenüberstellung die Gebote wechselseitig erklärt. Die Worte der zweiten Tafel fließen gleichsam aus den entsprechenden der ersten Tafel hervor, auf ihre Kürze fällt Licht durch die längere Ausführung jener, und für die der ersten läßt sich wiederum aus denen der zweiten mancher erklärende Zug nehmen.

Verfolgen wir nun den Gang der Gebote nach einem anderen Grundgedanken, nämlich dem ihrer Reihenfolge. Die Offenbarung Gottes schreitet fort vom Unsichtbaren zum Sichtbaren. Das Ende der Wege Gottes ist die Leiblichkeit. Dieses Grundgesetz findet sich ausgeprägt in der I. Tafel, welche die Gebote, die Gott betreffen, enthält. Von dem unsichtbaren Gott im 1. Gebot, der da wohnt in einem unzugänglichen Licht, den kein Mensch sehen kann, noch sehen wird, geht es fort zu dem Bilde Gottes, in dem Gott für die Kratur sichtbar wird. Wir sollen uns kein Bild machen von ihm aus den Formen und Anschauungen, welche die Welt bietet, und im Alten Testamente war auch keins geoffenbart. Im feierlichen Dunkel wurde Gott im Allerheiligsten verehrt. Nicht ihm ins Angesicht sehen, sondern nur dem Vorübergehenden nachschauen dürfen Moses und Elias. Aber im Neuen Testament hat er sein Abbild auf die Erde gegeben in dem unter uns wohnenden, Fleisch gewordenen Worte, in dem Sohne voller Gnade und Wahrheit. Wer ihn schaut, schaut den Vater. Weiter geht nun seine Offenbarung bis in die Herzen der Menschen hinein und in die Persönlichkeiten der Menschen ein in seinem Namen, von dem das dritte Gebot spricht. Und der Geist Gottes ist's hier, wie vorher der Sohn, welcher die Erfüllung dieses Gebotes giebt. Er thut dies dadurch, daß er dem Menschen ein neues Herz bildet nach der alten Verheißung, das Gottesgebot dort hinein schreibt und es, wie das Neue Testament vollendend sagt, zur Wohnung Gottes macht. Damit wird der Mensch selbst in seiner Person zu einem Preise des Namens Gottes. 1 Kor. 6, 19. Ev. Joh. 14, 23 dazu V. 26. Was nun der Name des Herrn als ein unsichtbares Herzensgeheimnis, als eine Heiligung der Person der Kinder Gottes, als ein dem geistlichen Ohre verständliches Wortbekenntnis von Gott wirkt und ist, das bringt der Tag Gottes zu noch weiterer Wirklichkeit, Anschaulichkeit und Allgemeinheit auf die Erde. Auch die Sünder, auch die Gottlosen können sich dieser Offenbarung der Liebe Gottes in seinem Ruhe- und Feiertage freuen. Die Gemeinde Gottes aber, die sich vorzugsweise an ihm versammelt, stellt schon eine, wenn auch nur in gewissem Sinne sichtbare Verkörperung der Gegenwart Gottes unter den Menschen dar. Endlich in den Eltern, in Vater- und Mutterliebe, die wie oft! mit der Gottesliebe verglichen wird, ist das Abbild Gottes für die natürliche Schöpfung am sichtbarsten und greifbarsten ausgedrückt. Gott nimmt ja seinen Namen „Vater" und unsern

Namen „Kinder" von diesem Verhältnisse her. Entschieden liegt hier jetzt der geeigneteste Punkt des Übergangs von einer Tafel zu der andern. Die Eltern, die Erzeuger der Menschenwelt sind gesetzt, selbst noch mit ihrer Würde der ersten Tafel angehörig; es folgt die andere Tafel mit den Gesetzen für das Verhalten der Menschen zu einander. Was nun auf der ersten Tafel sich darstellt in der Reihe der Gebote als ein Gang der Selbstoffenbarung Gottes in die Sichtbarkeit, Kreatürlichkeit hinein, das hat in der II. Tafel sein Gegenstück. Dort ist nämlich der Gang ein umgekehrter: vom Sichtbaren ins Unsichtbare, vom Körperlichen ins Geistige hinein. Und dies nach einem innerlich notwendigen Gesetz. Denn wenn es Gottes Ehre und Wille ist, sich herabzulassen zur Kreatur, sich zu offenbaren in steigender Faßbarkeit, in geschichtlicher Zunahme, so ist es umgekehrt Pflicht des Geschöpfes, sich zu Gott zu erheben, zu ihm hinaufzustreben. Daher muß in der II. Tafel, die vom Menschen handelt, eben dies der Gang sein.

Von der Person des Menschen schreitet sie fort zu seinem Bilde, dem ideal-realen Abbild des Mannes im Weibe, — das Weib hier ganz eigentlich als des Mannes δόξα zu fassen nach Paulus — dann zu seinem Tagewerk, weiter zu seinem Namen und Ruf, endlich zu seiner inneren Herzensbeschaffenheit. Das ist ein deutlicher Gang vom Sichtbaren, Konkreten ins Geistige, Unsichtbare mit dem Abschluß der Herzensreinheit, der Gottähnlichkeit. Selig sind die reines Herzens sind, denn sie werden Gott schauen. Hier kehrt der fortschreitende Gedanke der Gebote wieder in den Anfang, in seinen Ursprung, zu Gott zurück. Vom Himmel zur Erde und wieder von der Erde zum Himmel ist der Gang. Wie passend daher auch der Vergleich des Gesetzes Sprüche 1, 9 mit einem Schmuck des Haupts und einer Kette am Hals, die in sich selbst wieder zusammenschließen. Zugleich leuchtet nun ein, wie in der II. Tafel Alten Testamentes auch um diesen Gang fest zu halten, das Gebot von dem Tage des Menschen vor dem von dem Namen des Menschen kommen muß.

Noch in einer anderen Art kann man die Gebote zusammenstellen, daß sie nämlich gruppenweise zusammen treten. Es ist ersichtlich, wie das erste und zweite auf beiden Tafeln (Person und Bild Gottes und des Menschen) und das dritte und vierte (Name und Tag) mit einander eine besonders nahe Verwandtschaft haben, während das fünfte und zehnte mehr allein für sich stehn. Das Bild gehört ja unmittelbar zur Person, hier und da. Ferner der Name Gottes zu dem Tage Gottes, an dem er gepredigt wird, und der Name des Menschen ebenso zu seinem Tage, wie Rede und Arbeit, That und Wort die engste Beziehung zu einander haben.

Daneben stehen aber wieder die ersten Gebote auf jeder Tafel in besonderer Beziehung zu allen andern derselben Tafel. Sie beherrschen die ganze Reihe und schließen sie schon in sich, daß sie sich gleichsam aus ihnen entwickelt. Wenn Gott anzubeten und zu verehren ist, so ist's auch sein Bild, sein Name. Und wenn die

Person des Menschen zu achten ist, darf auch sein Weib, sein Eigentum, sein Name nicht verletzt werden. Diese Betrachtung giebt uns den interessanten Vergleich der beiden Gesetzes-Tafeln mit den beiden Händen des Menschen; und derselbe ist keine Spielerei. Wie der Daumen der Hand der Hauptfinger ist, ohne den die andern als schwach und unzureichend sich erweisen, wie derselbe allen andern gegenübersteht, sie seine Unterstützung immer brauchen, und er gewissermaßen eine selbständige Handabteilung darstellt, so sind die beiden ersten Gebote auf beiden Tafeln die wichtigsten und stehen allen andern gegenüber, sind die Voraussetzung für sie. Wiederum aber hat der erste Finger die meiste Beziehung und meiste gemeinschaftliche Thätigkeit zu und mit dem zweiten, der dritte mit dem vierten, während die fünften Finger mehr für sich allein als Ergänzung und Vollendung der Wirksamkeit der andern gebraucht werden. Das wunderbarste Werkzeug, was es auf Erden giebt, ist entschieden die menschliche Hand. Geschickter, allseitiger, brauchbarer, schöner als dies ist keins. Zu allem, was wir ausführen, dient sie uns auf irgend eine Weise. Sie bringt die Nahrung aus der Erde und hilft dem Menschen zu Kleidung und Wohnung, ebenso wie sie den Griffel des Künstlers und des Gelehrten führt. Wie wir nun alles durch die Hand ausführen, so sollen wir auch alles durch das Gesetz Gottes thun. Dies muß uns auf allen Wegen geleiten und das Mittel des Gelingens, des Erfolges für das ganze Handeln und Denken abgeben: es ist unsere geistige Hand. Weil ein Schöpfer der sichtbaren Weltordnung und der sittlichen ist, darum finden wir diese Übereinstimmung hier.

Aus allem dem Gesagten wird uns ohne Frage hervorgehn, wie die zehn Gebote Gottes auch nach ihrer äußeren Seite ein unendlich wunderbares Meisterwerk des ewigen Schöpfers sind. Es wäre genug und der Mühe wert, allein das gewonnen zu haben durch eine solche Betrachtung. Indes wird diese Erkenntnis nicht ohne Frucht für das innere Verständnis der Gebote sein, so daß man durch sie besser ihre Universalität, ihr Eingreifen in alle Verhältnisse des Lebens, ihr Umfassen der ganzen Ethik verfolgen lernt. Die schönste Frucht jedoch ist die, daß eine harmonische Persönlichkeit sich bildet nach diesen ewig schönen Worten: „Selig der, welcher sinnet über des Herrn Gesetz Tag und Nacht.“ —

Noch mehr wird uns nun aber die erwiesene Einteilung und harmonievolle Ordnung der zehn Gebote zur Gewißheit, noch tiefer werden wir in ihre unergründliche Wahrheit eingeführt, wenn wir dem göttlichen Meister, Jesu, in seiner Auslegung dieses Gesetzes folgen, welche er in der Bergpredigt gegeben hat. Dieselbe ist nämlich von Anfang bis zu Ende eine Auslegung dieses Gesetzes im neutestamentlichen Geist und in neutestamentlicher Geistestiefe. Wie das Zweitafelgesetz vom Berge Sinai dem israelitischen Volke durch Gott gegeben wurde am Anfang ihrer Wanderung zum gelobten Land bei ihrer Erwählung zum

Gottes Volk, so hat der Herr in der Bergpredigt den Jüngern am Anfang ihrer Jüngerschaft das Grundgesetz des Neuen Testaments ins Herz gelegt. Das ist aber kein fremdartiges, von dem alten abgehendes und dasselbe umstürzendes, sondern es ist eine geistige Erneuerung und Vertiefung jenes alten sinaitischen Gesetzes, eine Verklärung desselben ins Geistliche und Himmlische. „Ich bin nicht gekommen aufzulösen, sondern zu erfüllen.“ „Ihr habt gehört, daß zu den Alten gesagt ist. . . Ich aber sage euch! Mit diesen Worten bezeugt Jesus, daß er in der Bergpredigt ausgesprochenermaßen eine Auslegung des alten Gesetzes im neuen Geiste geben wolle. Darum muß nun auch aus der Betrachtung der Bergpredigt Christi, wie sie Matth. Kap. 5. 6. 7 aufgezeichnet ist, eine Bestätigung des bisher Gesagten kommen, falls wir in der Darstellung nicht fehl gegriffen haben. Gehen wir an dieselbe.

Nach den Seligpreisungen, den Worten von ergreifender Gewalt, mit denen der Herr die das Erdenleid der Sünde und die Sehnsucht nach der Gerechtigkeit und das Heimweh nach dem Himmel in sich Tragenden zu sich ruft, legt er ihnen den großen Jüngerberuf ans Herz, das Licht der Welt, das Salz der Erde zu sein. Denselben werden sie aber nur dann ausführen können, wenn das Gesetz Gottes, welches seiner Natur nach ein ewiges, unvergängliches ist, in ihnen verwirklicht wird. Deshalb geht Christus nun darnach über zu einer im heiligen Sinne geistvollen, in die Tiefen, Höhen und Weiten eindringenden Auslegung dieses Gesetzes, indem er zugleich seinen Standpunkt zu demselben als den der Erfüllung, nicht der Auflösung kennzeichnet und außerdem die Ermahnung hinzufügt, daß nur der Thäter dieses Gesetzes die wahre Gerechtigkeit für das Himmelreich habe und auch wiederum selbst lehren könne. Die über alle menschliche Gerechtigkeit hocherhabene Gerechtigkeit des Himmelreiches, welche sie erlangen sollen, tritt heraus als das Thema seiner Bergpredigt Math. 5, 20, wie das des sinaitischen Gesetzes in seinem ersten, unmittelbaren Sinn die irdische Gerechtigkeit ist. Jedoch tritt dieses Thema absichtlich nicht auf in einem bloß zu kontemplativer Anschauung der Himmelreichs-Gerechtigkeit anregenden Satze, sondern bohrt sich sofort als ein ethisches Postulat in das Herz hinein. „Ich sage euch, es sei denn eure Gerechtigkeit besser, denn der Schriftgelehrten und Pharisäer (d. i. derer, welche die meisten Kenntnisse von ihr haben und sich am meisten um sie mühen), so werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen. Dieses Thema verlangt als solches gebieterisch eine Auslegung der sinaitischen Gebote in ihrer Gesamtheit; falls diese etwas Ganzes von der Gerechtigkeit boten. Die Gerechtigkeit des Himmelreiches kann sich nur darlegen als eine wahrhafte Vollendung der alttestamentlichen Gerechtigkeit, die nur ihre Verunstaltung in der Gerechtigkeit der Pharisäer und Schriftgelehrten hatte. So wird denn diese Auslegung auch gegeben.

Jesus beginnt mit der II. Tafel. Das ist weisheitsvoll, da sie die leichtere ist. Das 6. Gebot nach unserer Zählung fängt sie auch hier an; und das ist

wiederum ein willkommener Beweis für die Richtigkeit der Einteilung der Tafeln, wie wir sie gegeben haben. In drei Stufen wird in diesem ersten Gebot der II. Tafel zunächst das unrechte Verhalten gegen den Bruder markiert: zuerst die persönliche Herzensfeindschaft („Wer mit seinem Bruder zürnt"), dann die Verdrängung des Bruders aus dem Stande der Ehre und Achtung in der menschlichen Gesellschaft („Wer sagt „Racha", du Schwachkopf"), endlich die Verunglimpfung des Bruders in geistlicher Beziehung („Wer sagt „du Narr", du Bösewicht). Dem entsprechen die Strafen: Gericht, Rat, Hölle. Das nun folgende Opfern der Gabe auf dem Altar ist bildlich — ebenso bildlich, wie alle anderen Ausführungen in der Bergpredigt — für das Gebetsnahen zu Gott genannt. Und der zuletzt auftretende Widersacher, mit dem man sich versöhnen soll, so lange man mit ihm auf dem Wege ist, ist der christliche Bruder, welcher vor Gott aus einem Helfer und Unterstützer bei Unversöhnlichkeit unsererseits ein Widersacher wird. Das erste soll die Notwendigkeit der Aussöhnung in Rücksicht auf Gottes Zorn, das andere in Rücksicht auf die eigene Lebensgefahr dabei darstellen. Die Mahnung „bald!" springt in beiden in die Augen. So wird also das sechste Gebot, „Du sollst nicht töten", ausgelegt als ein Gebot der Bruderliebe, der Bruderachtung und der Brudersegnung; und ein Gebot, welches befiehlt, Versöhnung zu suchen und Verzeihung zu spenden bei eingetretener Versündigung und nach geschehener Kränkung unter den Angehörigen des Gottesreiches. Der erste Teil beugt der Sünde gegen das sechste Gebot vor, der zweite setzt die Sünde gegen die Reichsgenossen als schon geschehen voraus und giebt die Mahnung, sie gut zu machen. Alles zusammen genommen wird die Person des Nächsten aufs Höchste in Achtung gesetzt durch diese Auslegung. Unser eigenes Heil in diesem und in jenem Leben, unser Gnadenstand bei Gott, unser Bestehen vor Gericht wird von unserem Verhalten gegen die Brüder abhängig gemacht. Wir werden gewissermaßen beschworen, wenn uns unser Leben lieb ist, dieser Vorschrift nachzukommen.

Es folgt das zweite Gebot der II. Tafel: „Du sollst nicht ehebrechen." — Wer ein Weib ansiehet, ihrer zu begehren, hat die Ehe gebrochen. Wenn du geärgert wirst, vernichte lieber die dir wichtigsten Gliedmaßen, Auge, Hand, ehe dein ganzer Leib durch sie ins Verderben kommt. Deine Ehe ist heilig. Du darfst nicht dein Weib fortschicken und eine andere nehmen nach Willkür. — „Das Bild des Menschen" hatten wir dies Gebot überschrieben; das Weib ist das Abbild des Mannes. Ganz übereinstimmend mit dieser Auffassung ist das Auge, mit dem man eben ein Bild aufnimmt, als der Träger der Sünde von dem Herrn genannt: „Wer ein Weib ansieht, ihrer zu begehren, hat die Ehe gebrochen mit ihr in seinem Herzen." Wir hatten nach dem Neuen Testament das Gebot dahin verfolgt, daß wir sagten: Nicht nur die Ehe, das Weib des Nächsten, sondern auch der eigene Leib wird durch die Sünde gegen dasselbe befleckt. Der

Leib ist aber auch in gewissem Sinne das Bild des Menschen, das Bild der Seele, ja er wird es durch den einwohnenden heiligen Geist in erhöhtem, heiligem Maße. Der Herr zeigt ganz eigentlich den Weg zu dieser Deutung durch die Worte: Reiße dein Auge aus, haue die Hand ab, so du durch sie geärgert wirst, damit nicht dein ganzer Leib ins Verderben komme.

Es setzt nun in der Bergpredigt nicht das dritte Gebot der II. Tafel, sondern das vierte ein: „Von dem Namen des Menschen," so daß auf diese Weise die äußere Harmonie in der Reihenfolge der Gebote auf beiden Tafeln eine ganz genaue wird: I. Tafel „Von dem Namen und Tage Gottes" — II. Tafel „Von dem Namen und Tage des Menschen." Die Art der Harmonie in dem Gang der Gebote, wie wir sie vorher darstellten, ist auf neutestamentlicher Stufe, wie wir sehen werden, eine andere, es wird ja auch überhaupt schon mit der II. Tafel angefangen. Nach dem inneren geistlichen Wesen und dem Gesetz des Neuen Testaments aber muß dieses neunte Gebot, welches nach Christi Auslegung nicht nur das Zeugnis gegen den Bruder, sondern überhaupt die ganze Rede des Menschen, die Wahrheit seines Mundes im allgemeinen umfaßt, vor dem kommen, welches von der Arbeit und dem Thun des Menschen handelt. Im Neuen Testament geht es von innen nach außen, im Alten Testament umgekehrt. Darum also folgt nun die gewichtige Auslegung des neunten Gebotes: Du sollst im täglichen Leben, im Handel und Wandel keine Beteuerungsformeln für die Wahrheit deines Wortes, keine Schwüre brauchen. Das Schwören gehört ins dritte Gebot, als eine Anrufung Gottes zum Zeugen der Wahrheit, darum wird es hier verboten, wo es sich nur um menschliche Privatverhältnisse handelt. Deine Rede sei einfach wahr, ja, das ja ist, und damit genug. Warum aber genug? Weil Christus die Person des Menschen zu heiligen vermag und damit auch dem Worte in seiner Einfachheit als Ausdruck dieser Persönlichkeit eine große Macht gegeben ist. In deinem Wort drücke sich das Gewicht deiner Person aus, und man wird dir glauben. Dies ist zugleich die beste Inwertsetzung des menschlichen Namens. Er soll, vertreten von einer seinen ganzen Inhalt ausfüllenden Persönlichkeit, genügen, das Wort zu decken. Keine Herbeiholungen von außen braucht es dazu. So hoch steht der Menschenname durch Jesus. Es will uns bedünken, als ob auch dieses Gebot durch seinen Ausdruck das Zeugnis davon wäre, daß erst auf dieser Stufe des Neuen Testamentes die eigentliche Wahrheit der Person die Übereinstimmung des inneren geheiligten Wesens mit seinen Äußerungen, des Menschen und seiner Gefühle mit ihrem Ausdruck in der Rede erreicht wird. Diese Wahrheit durchzuführen in allen Verhältnissen des Lebens ist ja das schwerste, was sich denken läßt. Ist das Wesen des Menschen Liebe, so braucht auch sein Zeugnis über seinen Bruder keine Beschönigungen zu enthalten und wird keine Gehässigkeiten in sich tragen, sondern es hat nur Wahrheit zu sein. Darum braucht Christus bei diesem Gebote, wenn er nur die Wahrheit der Person er-

erreicht hat, nichts hinzuzufügen über das Zeugnis des Menschen über seinen Nächsten, von dem dasselbe Gebot im alten Testamente spricht.

Es folgt nun das achte Gebot „Vom Tage des Menschen und seiner Arbeit." Aber wie? Lesen wir nicht die Worte: „Ihr habt gehört, daß da gesagt ist: „Auge um Auge, Zahn um Zahn." Ich aber sage euch, daß ihr nicht widerstreben sollt dem Übel; sondern so dir jemand einen Streich giebt auf deinen rechten Backen, dem biete den andern auch dar. Und so jemand mit dir rechten will und deinen Rock nehmen, dem laß auch den Mantel?" Wie kann dies eine Auslegung des achten Gebotes, von dem Tagewerk des Menschen sein? Und doch, sie ist es! Es handelt sich hier um eine Arbeit für den Herrn und seine Sache, d. h. um die Verbreitung des Friedensreiches Gottes nach dem Vorbild Jesu. Dieselbe soll nun vor allen Dingen dadurch geschehen, daß man sich nicht irre machen läßt, Gutes zu wollen und zu thun durch den Unverstand, die Undankbarkeit, den Widerspruch der Menschen, sondern es immerfort kühn ausdauernd, geduldig hoffend verfolgt, trotz aller Hinderungen; sich der Gefahr frei aussetzt, auf den anderen Backen noch geschlagen zu werden, wenn auch der eine schon geschlagen ist; zum weiteren aber darin, daß man nicht soll menschliche Rechtsfaktoren in die Wagschale werfen, staatlichen Rechtsbeistand nicht soll in Anspruch nehmen, um das Christentum als solches zu stützen und zu verbreiten. Dasselbe soll nur an der freien Basis des göttlichen Rechts, an den Herzen seine Stütze suchen. Es ist zu stolz und zu hochstehend, seiner Arbeit auf diese Weise Nachdruck zu verleihen. „So jemand mit dir rechten will und deinen Rock nehmen, dem laß auch den Mantel." Die ganzen wiederum bildlich gesprochenen Worte besagen, daß der Mensch nicht bloß freudig schaffen und arbeiten, sondern auch geduldig soll leiden können für seinen Gott. Das ist aber gerade die größte Arbeit der Kinder Gottes, ihre wahrhaft segensreiche Thätigkeit, womit dem Übel in der Welt die Spitze abgebrochen wird, und ihm ein wirksamer Damm entgegengestellt wird; während die alte Weise „Auge um Auge, Zahn um Zahn", das Übel, die Feindschaft, den Hader nur immerfort steigert. Ist nicht der Herr, Jes. 53, ein Knecht Gottes, ein Arbeiter Gottes gerade in dem Sinne genannt, daß er das Unrecht verträgt und die Sünde trägt? Hat nicht seine Seele gearbeitet für Gott, für uns, als er unter die Übelthäter sich rechnen ließ, stumm vor seinen Richtern? Sagt nicht Petrus 1 Petr. 2, 20, daß wir Gutes thuend leiden sollen als die Knechte Gottes? O seliges Tagewerk der Christen, die dem Herrn in ihrer Weise darin nachfolgen sollen und lernen sollen, auch leiden zu können um des Guten willen! Wenn man berücksichtigt, daß die Anwendung des achten Gebotes nach der Weise des Alten Testaments vorausgesetzt ist, so ist das wahrhaftig die wahrste und treuste Auslegung dieses achten Gebots im neutestamentlichen Geiste, welche wir eben vom Herrn lernen müssen, denn wir sind nicht seine Kritiker, sondern er unser Meister. Während die vorher genannten Sätze

vom achten Gebot auf den Mangel an Anerkennung und Recht gehn, den man soll um Gotteswillen an geeigneter Stelle ertragen lernen, um dem Guten wahrhaft zu dienen, so enthält der folgende Satz:*) „Und so dich jemand nötigt eine Meile, so gehe mit ihm zwei" einen Hinweis, die Zeit und Kraft willig dem Nächsten zu opfern. Die Nötigung braucht hier nicht mehr wie bei jenen ersten Sätzen als eine Vergewaltigung gedacht zu werden, sondern es kann eine moralische, sociale und ähnliche Verpflichtung sein. Es bestand im Altertum die Verpflichtung, gewissen Personen Transportdienste zu leisten. Die Ausdrücke: „einen Streich geben, mit dir rechten, nötigen eine Meile" bilden eine absteigende Stufenreihe in den Graden der angewandten Maßregeln. Der wiederum bildliche Ausdruck besagt nur, daß, sofern irgendwelche wichtige Veranlassung dazu da ist, wir gern dem Nächsten die Zeit opfern sollen. Es geht auch hier nicht Zug um Zug, Auge um Auge, sondern die Zeit des Christen gehört dem Nächsten, sofern er sie bedarf. Das alles ist viel mehr als die Aufstellung des Grundsatzes, daß wir mit unserer eigenen Arbeit in der socialen Verbindung der Menschen dem Nächsten und dem ganzen dienen müssen und unserm Lebenswerk durch diese Auffassung einen nutzbringenden und eminent erhebenden Charakter beizulegen haben, wie man aus dem achten Gebot Alten Testaments zu entwickeln hat. Was der Herr hier ausführt, ist ein heiliger Dienst der Christen für seine heilige Sache, eine Anwerbung zur Arbeit in dem Weinberg des Herrn, ein Ruf zur Nachfolge in den Fußtapfen Jesu. Der letzte Zusatz V. 42: „Gieb dem der dich bittet", die Forderung der Wohlthätigkeit gegen Arme, ist die andere Seite der Erfüllung dieses achten Gebotes, welche wir schon oben erwähnten nach den Worten Pauli: „Wer gestohlen hat, der stehle nicht mehr, sondern arbeite und schaffe mit den Händen etwas Gutes, auf daß er habe zu geben dem Dürftigen."

Das fünfte Kapitel des Matthäus und zugleich die erste Hälfte der Gesetzesdarstellung schließt nun mit der Auslegung des zehnten Gebotes. Es wird zum Behufe derselben gesagt: „Liebet eure Feinde, segnet, die euch fluchen, thut wohl denen, die euch hassen, bittet für die, so euch beleidigen und verfolgen, auf daß ihr Kinder seid eures Vaters im Himmel. Seine Wohlthaten gehen über Gute und Böse. Nicht nur die euch lieben und eure Allernächsten sollt ihr lieben. Ihr sollt vollkommen sein, gleich wie euer Vater im Himmel vollkommen ist." Diese Erklärung schließt uns auf, worin hauptsächlich die schon vorher bei dem sinaitischen zehnten Gebot zu betonende Gottähnlichkeit und Herzensreinheit, jetzt besteht und sich zeigen soll, nämlich in der Feindesliebe und in der allgemeinen Menschenliebe, zu der die beschränkte, religiös nationale Nächstenliebe des Alten Testamentes nun erhoben wird, in dem Beweis der Liebe gegen die ganze gottentfremdete Welt. Die Gottähnlichkeit findet sich aufgenommen in dem Wort: Ihr sollt Kinder

*) ἀγγαρεύειν zum Transportdienste zwingen. Nötigung: Menschen, Vieh, Geschirr zur Förderung und Beschleunigung der Reise zu geben.

eures Vaters sein; die Herzensreinheit in dem: ihr sollt vollkommen sein. Statt daß also das zehnte Gebot des Alten Testamentes befiehlt: „Du sollst nicht begehren deines Nächsten Gut," du sollst deine innersten Regungen in dieser Beziehung in Gewalt bekommen (die Beschneidung des Herzens), gebietet dies in noch weit höherem Sinne: Beherrsche dich so, daß du die scheinbar berechtigten Vergeltungs-Regungen deines Herzens gegen deine Hasser und Feinde nicht verfolgst. Dort: Begehre nicht, dir anzueignen das Gut deines Nächsten, hier das christliche Gegenteil: Begehre dir anzueignen des Nächsten Wohl, begehre zu segnen und wohlzuthun. Die Feinde, die Fluchenden, die Hassenden sind natürlich insbesondere diejenigen, welche die Christen um ihres Glaubens, ihrer Frömmigkeit, ihrer Gotteskindschaft willen hassen und verfolgen. Das reine Herz zeigt sich darin, daß es um Gotteswillen auf persönliche Erwiderung und Rache verzichtet, und nur Segen bringen will und Frieden verbreiten. An beiden Stellen, im Alten und Neuen Testament wird das Herz bei seinen innersten Regungen gefaßt, denn darauf zielt dies Gebot ab. Doch je nach der Stufe der Sittlichkeit in der die Zeit steht, ist der Ausdruck ein anderer. Vom Sinai konnte noch nicht verlangt werden: „Segne deine Feinde". Es war genug: „Begehre nicht". Sei gegen deinen Nächsten in diesem negativen Sinne herzensrein. Hier aber wird die positive Erweiterung gegeben: Sei gegen alle Menschen und gerade die, welche dem Guten fremd sind, ein Vertreter der göttlichen Liebe. Als der letzte Ausläufer des sechsten, des ersten Gebots der II. Tafel charakterisiert sich dies Gebot dadurch, daß es die Bruderliebe, mit welcher dort begonnen ist, nun noch erweitert und fortsetzt in die allgemeine Menschenliebe und sogar die Feindesliebe hinein. Als der Schluß der Gebote überhaupt giebt es sich in der Forderung der Vollendung: „Ihr sollt vollkommen sein, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist.*)

Unverkennbar thut sich nun aber hier auf christlichem Boden noch eine andere innere Natur der II. Tafel auf. Sie stellt nämlich, unbeschadet dessen, was wir vorher oben über ihren inneren Gedankengang im Alten Testament sagten, nun unter Christi Hand umgewandelt, — siehe auch die Umstellung von Gebot acht und neun — einen Gang von innen nach außen, eine Bewegung vom Christlichen ins Weltliche dar. Person, Familie, Wort, Werk, endlich das christfeindliche Außengebiet: das zieht, von der Person ausgehend, immer weitere Kreise in die Welt hinein. (Wo das Wort nicht mehr ausreicht, tritt das Leiden ein.) Warum das so ist, ersieht man aus dem Charakter des Neuen Testaments. Das Alte Testament war abschließend, sich vom Unheiligen absondernd; das Neue ist missionierend, die ganze Welt durchdringend.

*) Vorschlag: Erklärung des zehnten Gebotes: Wir sollen Gott fürchten und lieben, daß wir nicht den selbstsüchtigen Gedanken und Regungen unseres Herzens nachhängen, sondern aus allen Kräften darnach streben, Gott, unserm Vater, ähnlich zu werden in der Liebe.

Nun kommen wir zur I. Tafel im Ev. Matth. von Kap. 6—7, 11. Die weit aus größte Ausdehnung haben hier die Ausführungen über das erste und zweite Gebot, wie es ja auch natürlich ist. Das erste Gebot „Ich bin der Herr, dein Gott, du sollst keine anderen Götter haben neben mir," wird behandelt in den drei wichtigen Lehren vom Almosengeben, Beten, Fasten. Es ist nicht mehr die Forderung: Bete Gott den unsichtbaren an, diene ihm allein, habe keine andere Götter neben ihm, welche ausgesprochen wird. Denn das setzt der Herr voraus bei den Seinen, daß sie Gott suchen und ihm allein dienen wollen. Sondern es wird ihnen vielmehr der rechte Weg gezeigt, wie sie zu dem wahren Gottesdienst kommen, ihre Gottesfurcht und Gottesliebe stärken, Erfahrung von seiner Hülfe und vollkommenes Vertrauen zu ihm erlangen. Dazu werden die drei Gebiete berührt: das Verhältnis zu den Menschen (in der Wohlthätigkeit), das Verhältnis zu Gott selbst (im Gebet) und das Verhältnis zu der Kreatur überhaupt (im Fasten, im Enthalten von ihrem Genuß und Gebrauch, in der Mäßigung dieses Genusses um Gotteswillen). — Ebenso wenig wie alle früheren Redewendungen der Bergpredigt wörtlich zu nehmen sind z. B. die Hand abhauen, den andern Backen auch darbieten, den Mantel auch geben u. s. w., ebenso wenig sind auch hier die Begriffe: Almosengeben, Beten, Fasten, auf den ersten, unmittelbar wörtlichen Sinn zu beschränken. Sie umfassen vielmehr, in geistiger Freiheit und Höhe verstanden, die ganze Liebesthätigkeit des Menschen gegen seinen Nächsten, das ganze heilige Verhältnis zu Gott und unsere Stellung zu allen sonstigen weltlichen Dingen, mögen sie einen Namen haben, wie sie wollen. Daß der Herr seine Gedanken so einfach populär einkleidet, gehört mit zu der „göttlichen Thorheit, die weiser als die Menschen ist" 1 Kor. 1, 25. — Alle dreimal ist es der Vater, der ins Verborgene sieht, welchem hiermit auf die rechte Weise gedient werden soll, d. h. im rechten Glauben an ihn, den unsichtbaren, ohne damit vor Menschen zu prunken. Und alle drei Male wird gesagt, daß sich dieser Gott, der ins Verborgene sieht, darauf hin uns offenbaren werde, es uns vergelten werde öffentlich. Also ist es eben der Weg, ein rechter Diener dieses Gottes zu werden, und der Weg, die Gnade seines Thuns wirklich zu empfinden, welcher gezeigt wird. Dem entsprechend wird auch in diesem Abschnitt der Vatername Gottes selbst als eine neue Offenbarung des Himmelreiches uns gegeben, und zwar so gegeben, daß ihn jeder einzelne Christ gegen Gott brauchen darf. Es geschieht in dem Gebet „Vater unser", das der Herr hier lehrt. Kein Gebot soll nun freilich das Almosengeben, das Beten, das Fasten sein, — damit wäre wieder nur ein neues Buchstabengesetz gegeben, — sondern der freie Ausfluß der Liebe. Darum lauten die Worte: „Wenn du nun Almosen giebst. Wenn du betest, fastest." An der gleichen äußeren Form in diesen drei Vorschriften, an dem gleichen Hinweis auf den ins Verborgene schauenden Gott und seine Vergeltung dabei erkennt man, daß dieses Stück nicht eine Zusammenfügung von verschiedenen

nützlichen Lehren bildet, sondern daß dieser Abschnitt ein gegliedertes Ganze ist, und eins erläutern will; und das ist — das erste Gebot. Aus dem Inhalt dieser Sätze aber ist augenfällig ersichtlich, wie umfassend nach allen Seiten hin dasselbe behandelt wird. Durchaus wüßte ich nicht, wie das erste Gebot treffender uns nahe gebracht werden sollte, und wie wir besser und wirksamer zu seiner Erfüllung geführt werden könnten, als indem uns gezeigt wird, wie wir uns in allen Gebieten des Lebens so verhalten können, daß der Glaube und die Liebe zu dem unsichtbaren und doch allgegenwärtigen und allwissenden Gott den rechten Ausdruck findet und seiner Ehre wahrhaftig gedient wird. Und ich wüßte auch nicht, wie sich diese Führung zu Gott durch Christus mächtiger, wirksamer erweisen könnte, als in dem der Herr als Erfolg der Nachachtung seines Rates eine Offenbarung der Güte Gottes in unserm Leben gewährleistet. „Dein Vater, der ins Verborgene sieht, wird dirs vergelten öffentlich."

Das zweite Gebot der I. Tafel: „Von dem Bilde Gottes", findet seine Ausführung in den leuchtenden Sätzen über das Schätzesammeln und den Mammonsdienst und über die Lebenssorgen. Gehen wir ins einzelne. Zunächst die Mahnung: Wo euer Schatz ist, wird euer Herz sein. Darum sammelt euch Schätze im Himmel, nicht auf Erden. Euer Herz wird fortgezogen von der reinen Gottesanbetung und Gottesliebe (welche das zweite Gebot begehrt), es verliert seine Empfänglichkeit für das reine Himmlische, wenn ihr eure Liebe bei den Schätzen der Erde habt. Weiter: das Auge ist des Leibes Leuchte. Ist das Auge ein Schalk, das heißt, sieht es bald hierher, bald dorthin; schielt es nach unten, während es sich den Schein giebt, nach oben zu sehen, so kann auch kein Licht in dem Menschen sein. Licht empfängt unser Leben und Wesen durch das Anschauen des himmlischen Lichtes, des Bildes Gottes, des Sohnes Gottes. Dahin ist einfältig und andächtig hinaufzublicken. Ist aber das Auge nicht einfältig, sieht es zugleich nach der Herrlichkeit dieser Welt und dem Himmel, so kommen wir in die Finsternis hinein. Die keusche Liebe zu dem Herrn, welche sich in dem Aufblick zu ihm zeigt, tritt deutlich hervor als der Sinn dieses Ausspruches, und sie ist ganz eigentlich die Erfüllung des zweiten Gebotes. Ferner: Niemand kann zweien Herrn dienen. Man dient entweder Gott, oder dem Mammon. Das meint: Wer nicht Gott von Herzen dient, wird in den Mammonsdienst, einen Götzendienst in barer, nackter Gestalt hineinkommen, also in die krasse Übertretung des zweiten Gebotes. Der Mammon ist dann das Bild, dem man dient. Das bisher Erwähnte sind drei Stufen, welche eine gradweise Vergrößerung der Weltliebe, ein Abweichen von dem reinen keuschen Gottesdienst, ein endliches Heruntersinken zum Götzendienst darstellen. Zunächst ist das Herz verborgener Weise nicht mehr im Himmel, sondern auf Erden bei den irdischen Schätzen. Dann ist das Auge nicht mehr rein und treu erhoben zu Gott im Gebet, es geschieht eine Erfüllung der Vorstellung mit irdischen Dingen, und das

Licht des Himmels, das Bild Gottes, wird verloren. Endlich entsteht ein Haß gegen Gott, ein Mammons- und Götzendienst. Das Auge tritt bei diesem Gebot wiederum bedeutsam hervor als Organ der Aufnahme des Bildes Gottes. Wir erinnern uns, daß ebenso bei dem entsprechenden Gebote der II. Tafel, „Vom Bilde des Menschen,“ das Auge hervorgehoben wurde als Sündenträger: „Wer ein Weib ansieht, ihrer zu begehren“, „Ärgert dich dein Auge.“ Diese Korrespondenz ist wiederum ein Zeugnis für die Korrespondenz dieser beiden Gebote überhaupt auf den beiden Tafeln.

Aber nicht nur durch die Lust und die Schätze der Welt werden wir abgelenkt von dem Bilde Gottes, sondern ebenso durch ihre Last, ihre Not, ihre Armut. Wer aber in diesen Weltsorgen untersinkt, der verliert auch Gottes Bild aus dem Herzen; und darum schließt sich notwendigerweise in dieser Ausführung des zweiten Gebotes an den ersten Teil derselben nun in einem zweiten eine Ermahnung gegen die Sorge: Sorget nicht für Nahrung und Kleidung! Gott der die Vöglein nährt, der die Lilien kleidet, wird sie euch geben. Nach solchem allen trachten die Heiden. Dadurch kommt ihr also auch ins heidnische Wesen, in die Abirung vom reinen Gottesdienst, in die Sünde gegen das zweite Gebot hinein! Es ist deutlich, wie es sich bei allen diesen Worten um den Inhalt des zweiten Gebotes der I. Tafel handelt.*)

Nach diesen zwei wichtigsten und darum länger abgehandelten Geboten im 6. Kap. des Ev. Matth. werden die folgenden 3 der I. Tafel nun kürzer besprochen im 7. Kap.

Das 3. von dem Namen Gottes handelnd, ist in Christi Auslegung zunächst nicht deutlich. Der Herr sagt nämlich zu derselben: „Richtet nicht, auf daß ihr nicht gerichtet werdet! Zieht erst die Balken aus dem eigenen Auge, ehe ihr andern Leuten die Splitter herauszunehmen versucht. Gebt das Heilige nicht fort an unverständige und unwürdige Hörer.“ Dennoch wird sich erweisen lassen, daß er hier eben das dritte Gebot, die Heiligung des Namens Gottes, auslegt, ohne daß wir uns einer unberechtigten Eintragung dabei schuldig machen. Die Christen nämlich bei der Auslegung dieses Gebotes dahin zu ermahnen, daß sie den Namen Gottes nicht zum Eitlen gebrauchen, nicht zur Lüge mißbrauchen, nicht zur Zauberei entwürdigen sollen, konnte doch nicht mehr die Aufgabe des himmlischen Meisters sein. Teils ist der unwürdige Gebrauch dieses Namens zum Schwören im gewöhnlichen Leben unter einem andern Gesichtspunkte schon bei dem neunten Gebot (hier in der Bergpredigt das achte), bei der Ausführung von der Rede des Menschen ab-

*) Vorschlag: Erklärung des zweiten Gebotes: Wir sollen Gott fürchten und lieben, daß wir uns nicht durch die Herrlichkeit der Welt, oder durch die Not des Lebens von ihm abziehen lassen, sondern daß wir sein Bild, wie es uns in Jesu Christo geoffenbaret ist, mit festem Vertrauen in unseren Herzen haben und ihm, unserm Gotte, reine und treue Anbetung widmen.

gethan; teils dürfen die Christen, die den Namen des Herrn durch den heiligen Geist im Herzen tragen können und sollen, doch wahrlich nicht mehr eigens ermahnt werden, ihn nicht unnützerweise bei jeder Gelegenheit als Flick- und Beiwort, Ausruf und dergleichen auszusprechen, ohne sich dabei etwas zu denken; vollends wäre es geradezu Profanie des Himmelreichsstandpunktes, davon zu sprechen, daß man ihn nicht zur Zauberei (Sympathie) oder zum Fluch gegen seinen Nächsten gebrauchen darf. „Segnet, die euch fluchen", sagt ja Christus. Aber was soll ihnen denn nun ans Herz gelegt werden bei diesem Gebot? Auf dem Standpunkt des Neuen Testaments haben wir vor allem zu berücksichtigen, daß der Name Gottes nicht mehr nur als ein mit den Lippen nicht zu verunehrendes Heiligtum betrachtet wird, nicht mehr nur als Name, als Wort, als Schibolet Bedeutung hat, sondern daß die christliche Persönlichkeit selbst durch den heiligen Geist zu dem Vertreter dieses Namens geworden ist, daß er sich darstellt in der Person der Kinder Gottes.

Auf das rechte Bekenntnis dieses Namens durch den Christen mit Wesen, Wort und Werk kommt es also jetzt wesentlich an. Das ist die Heiligung des Namens Gottes, welche das Neue Testament predigt. Und was möchte denn nun also bei einem Christen das Zeichen seiner tiefsten Achtung und Heiligung des Namens Gottes sein? Was kann ihn stempeln zu einem Träger dieses Namens vor dem Menschen? Welche Art und Weise macht ihn zu einem würdigen Bekenner Gottes? — „Richte nicht!" Dies zuerst. Wenn du Gott und sein Gesetz im Herzen wohnen hast, und deshalb alles Unrecht in der Welt schmerzlichst fühlst und empfindest, laß doch nicht Gericht von dir ausgehn, sondern Barmherzigkeit, Gnade, Liebe. Das ehrt den Vaternamen, der in dir wohnt, und auf dir ruht, als solchen am herrlichsten. Überhaupt halte nicht das für das rechte Bekenntnis Gottes, wenn du aburteilst, verwirfst, tadelst, zurückstößt, sondern vielmehr dies, daß du die frohe Botschaft, das Sünderheil, überall bringst; nicht richtest, sondern Evangelium verkündigst. Auch Christus, in dem Gott wohnte, daß er sich den Tempel Gottes nennt, und an dem Gottes Name herrlich verklärt wurde, an den nichts Unheiliges herandurfte, bezeichnet doch den Charakter seiner Wirksamkeit damit, daß er sagt: Ich bin nicht da, um Urteil und Gericht auszusprechen, sondern um Gnade zu verkündigen. Ich richte niemand. Der Name Vater hat die Gnade zum Inhalt. Wer da lieblos richtet, mißbraucht und entehrt ihn. Gerade durch das lieblose, hochmütige, spürsüchtige und engherzige Richten der Christen wird Gottes Name und das Christentum überhaupt am meisten verhaßt in der Welt; ebenso wie Paulus es von den richtenden Juden sagt, mit Beziehung auf diese ihre Untugend: Römer 2, 24: „Eurethalben ist Gottes Name verlästert unter den Heiden." Überdies ist auch der Christ keineswegs rein von Fehlern, die andern bemerkbar sind. So muß man auch von diesem Gesichtspunkte aus sagen: Soll man an uns den Namen Gottes verherrlicht sehen, so dürfen wir nicht die Kritik über unsere Person

herausfordern durch Richten. Wir können ihn nur verherrlichen durch Liebe und Nachsicht gegen andere. Dies führt zu der weiteren Darlegung der Christenaufgabe, den Namen Gottes zu bekennen und zu vertreten, und zur weiteren Aufdeckung der sittlichen Gefahren, die dabei zu beachten sind in diesem Gebot. Zunächst ist eben nichts schlimmer und widerwärtiger, als sich an anderer Leute Fehler heranzumachen, und selber dabei untüchtig zu sein, andere bessern zu wollen, ohne selbst die betreffenden Fehler bei sich bekämpft und abgelegt zu haben, ohne selbst geheiligt zu sein. Als Christ, das heißt im Namen Gottes so auftreten, das ist geradezu ein schändlicher Mißbrauch des Namens Gottes, welcher nur Ekel und Unwillen gegen das Gute selbst hervorrufen kann. Darum brandmarkt ihn der Herr im folgendem mit dem Ausdruck: „Du Heuchler! Ziehe zuerst den Balken aus deinem Auge.“ Ein weiterer trauriger Fehler bei dem Bekenntnis und der Verbreitung des Namens Gottes ist der, daß man ihn zu unpassender Zeit, am ungeschickten Ort, für widerwillige Ohren preisgiebt und ihn aufdrängt. Wie herrlich daher die Weisung: „Ihr sollt das Heilige nicht den Hunden geben“ u. s. w. Dreierlei Erinnerungen in betreff des rechten Bekenntnisses des Namens Gottes sind nun also hier vom Herrn gegeben: Das Richten zu lassen, das unberufene Bessern zu vermeiden, die unpassende Situation nicht zu wählen. Das erste bezieht sich auf den Inhalt des Bekenntnisses, das zweite auf die Person des Bekenners, das dritte auf die rechte Art und Weise der Ausübung. Selbstverständlich wird sich der verständige Christ daraus die positiven Mahnungen für das Bekenntnis des göttlichen Namens nehmen: Bekenne ihn, indem du seine Liebe und Gnade bringst. Gieb dem Bekenntnis Kraft durch die Heiligung deiner eigenen Person. Suche die rechte Gelegenheit, dich und andere dadurch zu erbauen. Es ist überhaupt dies ja ein höchst bemerkenswerter lieblicher Zug der Bergpredigt, welcher so ganz dem freien Geistesstandpunkt des Neuen Testaments entspricht, daß sie negativ nur immer die Grenzen zieht, über die nicht hinaus gegangen werden darf, und Abirrungen kennzeichnet; positiv die sittlichen Ideale in köstlichen großen Zügen vor Augen stellt, oder in Bildern redet, die wir selbst uns aneignen müssen, aber nicht Einzelheiten befiehlt. Es soll nicht wieder ein Buchstabengesetz gegeben werden, es soll die freie Liebe der Menschen geweckt werden, sich das Rechte nach ihrer Kraft zu entnehmen und darnach zu handeln. Für den Christen liegen daher zumeist die eigentlich positiv sittlichen Ideale der Bergpredigt hinter ihren Worten, und es ist nun die herrlichste Freiheit und schönste Freude zugleich, sie zu finden und im gegebenen Lebensfall zu wollen. Verfährt man nun hier bei diesem letzten Abschnitt auf diese Weise, so wird Gottes Name dadurch auf die allerwahrhafteste Weise geheiligt und geehrt. Ich glaube daher, daß vollkommen deutlich geworden ist, wie diese Anfangsworte des 3. Kap. der Bergpredigt durchaus nichts anderes sein und geben wollen, als eine Mahnung und Anweisung zur rechten Erfüllung des dritten Gebotes. Und es

wird nicht verborgen geblieben sein, wie tief die Auffassung desselben, wie vollständig seine Auslegung ist.

Leicht ist es nun zu sehn, wie das vierte Gebot, über den Tag Gottes, vom Heilande verstanden wird. Keine Spur mehr von einer Hervorhebung des siebenten Tages als eines auszuzeichnenden! Das gehört ins Alte Testament, in die natürliche Weltordnung hinein, nicht mehr in die geistliche. Nach dem Himmelreichsgesetz sind alle Tage gleich. Wohl aber wird gegeben eine Ermahnung zum Gebet, zum Suchen Gottes, zum Umgang mit Gott: Bittet! Suchet! Klopfet an! Darin erfüllt der Christ wahrhaft das Sabbathsgebot, wenn er diesen Umgang mit seinem himmlischen Vater als sein heiligstes Recht und seine heiligste Pflicht pflegt und sich bewahrt.

Auch auf das fünfte Gebot, von der Elternehre, von den Abbildern und Stellvertretern Gottes auf Erden in den lieben Eltern, ist in den rührenden Worten des Anhangs zum vierten Gebot noch hingewiesen: „Welcher ist unter euch Menschen, so ihn sein Sohn bittet um Brot, der ihm einen Stein biete. So denn ihr, die ihr doch arg seid, könnet euren Kindern gute Gaben geben. Wie viel mehr wird euer Vater im Himmel gutes geben denen, die ihn bitten.“ Es braucht nicht mehr gesagt zu werden im Neuen Testament, da das Alte ja für dieses Gebiet in großer Ausgiebigkeit eintritt. Der Vergleich des irdischen Vaters mit dem himmlischen in den Gaben der Liebe ist auch hier bedeutsam genug. Doch muß allerdings das Neue Testament in seiner geistigen Vollendung auch an diesem Punkt einen Schritt weiter gehen, als das Alte. Der beschämende Ausdruck: „die ihr doch arg seid“ sagt genugsam, warum? Die Eltern können ja nur in irdischer Beziehung, aber nicht in geistlicher die vollen Abbilder Gottes sein. Sind sie es auch in Frömmigkeit und Tugend, so sind sie es als Gotteskinder, als Christen, und nicht, weil sie die Eltern sind. Und eben darum weist Christus um so dringender hin auf den alleinigen Geber und Ursprung alles Guten: „Wie vielmehr wird euer Vater im Himmel Gutes geben denen, die ihn bitten.“ Die Worte bedeuten: Wir sollen ihn bitten um den Geist, den Kindesgeist, (dieses im eminenten Sinne „Gute“ ist gemeint, wie aus der Vergleichung von Luk. 11, 13 hervorgeht), um vor allen Dingen s e i n e rechten Kinder zu werden; dann werden wir ja auch gute Kinder der irdischen Eltern sein. („Muß ich nicht sein in dem, was meines Vaters ist,“ ist sein Kindeswort.)

Wir sehen, daß ähnlich wie bei der II. Tafel nun auch hier das letzte Gebot eine gewisse Umlenkung des Sinnes erfährt, dort in die Welt hinein, hier zu Gott hin. Nicht mehr auf die Eltern, als auf die Abbilder Gottes, sondern zu Gott selbst führt die I. Tafel nach Jesu Wort hin. Jenes war genug für die alte Zeit, in der neuen gilt es mehr. Gott will ja alles in allem werden in der Welt und unter seinen Kindern wohnen als ihr Vater. Zu ihm sind wir geschaffen. Auch bei der I. Tafel ist nun also hier in der Bergpredigt, wie schon

bei der II. Tafel eine diametrale Umstellung des leitenden Gedankens, wie er im Alten Testamente war, bemerkbar. Die Bezeugung Gottes vom sichtbaren Außengebiet bis zum allerinnersten und innigsten der Gemeinschaft des Herzens ist ihr Grundgedanke. Im ersten Gebot wird dreimal gesagt, „er wirds vergelten öffentlich;" also auf die öffentliche, im Außenleben liegende Bezeugung und Erfahrung der Gnade Gottes wird gezeigt. Zweites Gebot: Der Vater wird sorgen für euer Leben, Nahrung, Kleidung. Überlaßt ihm das! — Bezeugung Gottes im häuslichen engeren einzelnen Lebensgebiet. Drittes Gebot: Richtet nicht, auf daß ihr nicht gerichtet werdet. Mit welcherlei Maß ihr messet, wird euch gemessen werden. — Bezeugung Gottes im Gnadengebiet. Viertes und fünftes Gebot: Wer da bittet der empfähet, wer da suchet, der findet, wer da anklopfet, dem wird aufgethan. Und der Vater im Himmel wird Gutes geben denen, die ihn bitten. — Bezeugung Gottes durch die innigste Kindesgemeinschaft, daß er seinem Kinde aufthut, wenn es anklopft, und durch die herrlichste Kindschaftsgabe des Geistes. Mit absoluter Klarheit zeigt sich hier ein Gang der Gnaden-Offenbarung Gottes vom äußeren Gebiet zum innersten, heiligsten der Gottes-Gemeinschaft. Wenn also im Alten Testament die objektive steigend fortschreitende und sich herablassende Offenbarung Gottes an die Welt ausgedrückt wurde durch den inneren Gedankengang der I. Tafel, so legt Christus in sie hinein den Inhalt einer subjektiven Führung des Menschen aus der Welt zur Gottesgemeinschaft. Ähnlich wie auch die II. Tafel, von seinem Geiste durchhaucht, ein anderes Angesicht bekommen hatte, wie im Alten Testamente. Sie endigte mit dem Segensblick auf die Welt, während jene mit dem allein auf das innere Gebiet beschränktem Postulat der Herzensreinheit abschließt. Christus wendet beide Gesetzeshälften so, daß sie für den Geist und das Leben des Neuen Bundes die rechte praktische Anwendung haben. Das Herz, bei dem die Anknüpfung alles christlichen Lebens liegen muß, wird nicht erst am Ende, sondern schon ganz von Anfang an erfaßt in den Seligpreisungen. Ihr Schluß ist ja die Herzensreinheit und die Bewährung derselben in der Friedensthätigkeit, aber nicht als objektiv starre Forderung, die unerfüllbar für uns bliebe, sondern als freundliche Lockung, die hinanzieht zum Ideal: Selig sind die Friedfertigen, die Herzensreinen! Erst muß sich der Herr des Herzens vergewissern, ehe er überhaupt an ein Gebot gehen kann. Und nun kommen dann in der Auslegung die Pflichten gegen die Menschen bis zur Beweisung der Vollkommenheit und Gotteskindschaft in der gottfeindlichen Welt (einer Bewährung der Herzensreinheit), in der II. Tafel, und die Annäherung an den heiligen Gott bis zum Empfang des Geistes, bis zur Vollendung der Gotteskindschaft in uns, in der I. Tafel. Beide stellen neben einander die Richtungen dar, welche das christliche Leben zu nehmen hat, nach welchen hin es sich zu vervollkommnen und zu vertiefen hat, einmal die nach außen hin in der Bewährung der göttlichen Gnade im Weltleben, und dann die zum Vater hin, zu dem ewigen Urquell alles Lebens.

Bei aller dieser Umstellung des Gedankenganges der einzelnen Tafeln ändert Christus doch nichts an dem ganzen Gedankengang des alten Gesetzes, sondern tritt vielmehr mit seiner Versetzung der beiden Tafeln in neuer überraschender Weise in denselben ein.

Der Gang der Offenbarung Gottes vom Himmel zur Erde, von seiner Unsichtbarkeit zum fortschreitenden Sichtbarwerden ist der Inhalt der I. Tafel Alten Testaments, er ist es in tiefem Sinne ebenso in Christi Predigt von der bei ihm zuerst stehenden II. Tafel. Die Kundbarmachung der Liebe Gottes, die Offenbarung seiner selbst an die Welt geschieht aber jetzt durch seine Kinder, die Christen, und so ist in Christi I. Tafel auch gezeigt, wie von dem engeren Kreise der Bruderliebe in der Gemeinde aus (im sechsten Gebot wird nur der Bruder genannt) diese Liebe immer weiter und gewaltiger in der Welt sich zeigen soll bis zur Bewährung der Liebe auch in den gottfeindlichsten Gebieten.

Der Gedankengang der II. Tafel Alten Testaments war derartig, daß ein steigendes Gottähnlichwerden eine Erhebung zu immer höheren Anforderungen der Sittlichkeit bis zur Herzensreinheit in ihr ausgeprägt war. — Ähnliches giebt Christus in seiner II. Tafel. Von dem Anfang des Gottesdienstes in den gewöhnlichen Lebenspflichten bis zur vollendeten Gotteskindschaft schreitet sie fort. Also erfüllt auch hierin Jesus, trotz der Umstellung der zwei Tafeln, das Gebot seines Vaters und läßt kein Jota von ihm fallen. Jenes, das alte Gesetz, hat aber etwas über den Menschen vollkommen Erhabenes, eine himmlische, für menschliche Kraft unerreichbare Objektivität, eine Bergeshöhe, die eine gewisse Kälte in ihrer erhabenen Förderung für uns mit sich bringt. Das ändert Jesus. Er bringt uns Gottes Gesetz nahe und uns zu ihm hin. Er stellt es auf den Boden unserer menschlichen Sphäre und uns selbst eine Stufe höher zu ihm hinan. Der Mittler des Neuen Testamentes übt darin sein Amt.

Welches Lebensideal und welche Lebensrichtschnur aber ergiebt sich nun daraus, wenn man den durch die Bergpredigt mit neuem Licht und Geist erfüllten Dekalog nach seiner Bestimmung braucht. Es werden durch ihn folgende Stücke zur Betrachtung vor Gott aufs Herz gelegt:

Erstes Gebot: Der wahre Gottesdienst in der Bewährung gläubiger Gottesfurcht in allen Lebensbeziehungen.

Zweites Gebot: Die Reinheit der Liebe Gottes und das volle Gottesvertrauen in seiner Bethätigung in den Weltverhältnissen.

Drittes Gebot: Die Heiligung seines Namens in seinem Bekenntnis, welches man zu einem Ausdruck seiner eigenen Person zu machen hat.

Viertes Gebot: Das Suchen des heiligen Gottes selbst.

Fünftes Gebot: Das Gebet um den Kindesgeist, die Vollendung aller göttlichen Offenbarung an uns.

Sechstes Gebot: Liebe, neidlose Achtung, Liebesdienst und Versöhnlichkeit gegen

den Bruder. Es sind die dem Zürnen, Racha= und Du Narrsagen entgegen gesetzten Liebesäußerungen zu betonen, die Unterstützung des Bruders in jeder Beziehung bis hin zur Hülfe ins Gottesreich hinein.

Entsprechend: Die eigene Ausbildung zur Tüchtigkeit als Mensch, als Erden= und Himmelsbürger.

Siebentes Gebot: Die Keuschheit. Die Treue gegen die Familie, rechte Liebe des Ehegemahls. Die Freundestreue und Treue im Kreise des Amtes (geistige Familie).

Achtes Gebot: Die Wahrheit im Wort, die Einfachheit und Angemessenheit im ganzen Auftreten und Benehmen. Die Wahrheit des persönlichen Lebens überhaupt.

Neuntes Gebot: Der Fleiß und die Tüchtigkeit in der Arbeit. Die Geduld im Leiden. Die Barmherzigkeit gegen die Notleidenden.

Zehntes Gebot: Liebe und Segnung für alle Menschen; Sorge für Ausbreitung des göttlichen Reiches auch unter seinen Verächtern (das sind die Feinde); Eifer für alles Gemeinnützige und Gute, den die Welt an den Christen sehen muß als Kindern des alle insgemein mit den natürlichen Gütern segnenden Vaters. — Die missionierende, die sociale und politische Thätigkeit der Christen gehört unter das Licht dieses zehnten Gebotes. Es ist ja hier ganz eigentlich ein dem Christentum vielfach „feindliches" Feld, auf das sie dabei einzuwirken haben durch Herzensanteil, Segensthat, Gebet. — Welches Gebiet fehlt noch, wenn man diesen Pflichtenkreis, entsprechend dem eigensten Bedürfnis, nach diesen Hauptzügen ausbreitet und anwendet? Ich achte, keins!

Mit dem Abschluß der I. Gesetzes=Tafel schließt nun auch genau die eigentliche Abhandlung der Gebote in der Bergrede. Wiederum ein Beweis für die Richtigkeit dieser Durchführung! Es folgen die Schlußgedanken und Schlußermahnungen. Die Kunst, das Gesetz zu befolgen, besteht darin, daß man auf sich selbst sieht und an der Eigenliebe die Pflichten der Nächstenliebe lernt. „Alles nun, was ihr wollt, daß euch die Leute thun sollen, das thut ihr ihnen," ein inneres Kriterium der richtigen Anwendung der Gebote in jedem einzelnen Falle. Der Weg des Heils ist aber dennoch schmal und schwer zu finden: „Gehet ein durch die enge Pforte!" Ebenso sind die schiefen Auslegungen und Mißdeutungen des Gesetzes durch falsche Lehrer gefahrdrohend: „Sehet euch vor vor den falschen Propheten." Beim Endgericht wird nun aber nur gefragt werden nach der Vollbringung des Gesetzes: „Es werden nicht alle, die zu mir sagen: Herr, Herr, in das Himmelreich kommen, sondern die den Willen thun meines Vaters im Himmel. Darum seid klug, damit euer ewiges Leben gesichert ist."

Das sind die Schlußworte der Bergpredigt, in der Jesus in so gewaltiger und unbeschreiblich tiefer Weise das Gesetz seines Vaters, das göttliche Gesetz der zehn Gebote auslegt. Daß er dies will und dies thut, kann, so hoffe ich, nicht

mehr zweifelhaft sein. Sein Standpunkt zu dem alten Gesetz ist, obwohl er eine Bestätigung und Erfüllung von allem giebt, doch kein sklavisch gebundener, sondern ein durchaus freier, dem Sohne Gottes, dem Gesetzgeber des Neuen Testamentes ziemt ein solcher. Seine Rede selbst ist in ihrer Form, in der Anordnung und Darstellung der Gedanken, ein ewig hochstehendes Muster einer „Rede" überhaupt, wie sie kein menschlicher Genius so ausdenken und schaffen könnte, einer Rede, welche der Kritik des besten Rhetors in jeder Beziehung nur Bewunderung abnötigen müßte. Auch das wird nebenher aus dieser Darstellung hervorgegangen sein. Freilich eine in unsere Schul-Formeln sich kleidende Auslegung des sinaitischen Gesetzes vom Herrn hier zu verlangen, wäre schülerhaft. Man wird ihm gestatten, nicht Vers für Vers mit dem Finger auf den Katechismus zu zeigen und zu deuten, welches Gebot jetzt gerade daran sei. Man wird ihm erlassen, in logischen Schlüssen nachzuweisen, wie er zu dieser und jener Auslegung, zu dieser und jener Änderung kam. Er hat das eben uns überlassen und wir sollen dadurch unser geistliches Leben und Verständnis fördern.

Wer nun aber diese meine Auslegung nicht zu billigen, noch sie als berechtigt anzuerkennen vermag, wird wenigstens an dem durchgeführten Schema ein für allemal die Gedanken der Bergrede hinter einander festbehalten und sich dieselben jederzeit darnach rekonstruieren können. Dies möchte vielleicht aber auch ein kleines Zeugnis für die Richtigkeit des Gesagten sein.

Vorzüglich wird sich aber die ausgeführte Vergleichung der Bergpredigt für die Behandlung des Dekalogs in dem Jugendunterricht fruchtbar erweisen, damit derselbe uns wird und bleibt, was er sein will, das wirkliche Fundament unseres ganzen sittlichen und religiösen Lebens.

Ein Lehrbeispiel aus der biblischen Geschichte.

In der Unterklasse einer dreiklassigen Volksschule.

(Von Hauptlehrer Redeker in Mülheim a/Ruhr.)

Die Geburt Jesu.*)

Erster Abschnitt.

Zielangabe: Liebe Kinder! Ihr sprecht in letzter Zeit viel von dem Christkindchen. Welches Fest feiern wir bald? Christfest. Wie heißt das Christfest auch noch anders? Wer ist Weihnachten geboren? Wessen Geburtstag ist also das Weihnachtsfest? Weihnachten ist der Geburtstag des Christkindes. — Von der Geburt des Christkindes will ich euch erzählen, damit ihr die Geschichte aber besser versteht, will ich euch erst noch etwas fragen.

*) Die Geschichte bildet eine Lehreinheit, wird aber, um die Kinder nicht zu überladen, in folgende drei Abschnitte zerlegt: 1. Die Geburt. 2. Die Botschaft der Engel 3. Die Hirten an der Krippe.

I. Anschauen.

a) Vorbereitung. Wie kann man von Mülheim nach Essen kommen? Man kann hingehen. Wie noch anders? Hinfahren mit der Eisenbahn. Wie kann man sonst noch hinfahren? Mit dem Wagen. Man kann noch anders hinkommen; wie denn? Hinreiten. — Wenn man so lange in Essen geblieben ist, daß man des Abends nicht mehr nach Mülheim zurückkommen kann — wo muß man dann des Nachts bleiben? Wo kann man des Nachts in Essen bleiben? Wenn man aber keine Verwandten in Essen hat — wo kann man dann für Geld bleiben? Im Wirtshause. Wie heißt ein Wirtshaus, in dem Fremde über Nacht bleiben können? Welches Wirtshaus ist denn in Mülheim eine Herberge (ein Gasthaus)? Die haben auch einen großen Stall. Wofür? Wem gehören die Pferde? Den Leuten, die in der Herberge über Nacht bleiben. Woraus fressen die Pferde? (Pferdetrog = Krippe.)

b) Darbietung des Neuen. In dem Lande Kanaan, wo Joseph und seine Brüder einst das Vieh hüteten, wohnte ein Mann, der hieß auch Joseph und seine Frau hieß Maria. Joseph und Maria reisten einmal nach einer Stadt, die hieß Bethlehem. Nach Bethlehem war aber sehr weit. Wie konnten sie die Reise machen? — Sie sind dahin gegangen. Maria und Joseph konnten des Abends nicht wieder nach Hause gehen. Warum nicht? Wo mußten sie des Nachts bleiben? Sie hatten aber keine Verwandten in Bethlehem, bei denen sie bleiben konnten. Wohin sind sie da gewiß gegangen? Sie gingen in die Herberge. In Bethlehem waren aber gerade viele Fremde. Es waren keine Stuben und Kammern mehr leer in der Herberge, als Joseph und Maria kamen. Was meint ihr, wo mögen sie nun wohl geblieben sein, als sie keinen Platz (Raum) mehr fanden in den Stuben der Herberge? Sie gingen in den Stall bei der Herberge. Das war gewiß ein so großer Stall, wie in unserm Orte Brinkmanns haben. Als Joseph und Maria nun in Bethlehem im Stalle waren, schenkte Gott Maria einen Sohn, der war das Christkind. Wo hinein wickeln wir die kleinen Kinder? Das hat Maria auch gethan. Sie wickelte ihren Sohn in Windeln. Wohinein legen wir unsere kleinen Kinder? Maria hatte keine Wiege, auch keinen Wagen, auch kein Bett. Wo mag sie das Christkind hingelegt haben? — Sie legte es in eine Krippe. Was legt bei uns die Mutter in die Wiege (den Wagen), damit das kleine Kind recht warm und weich schlafen kann? Joseph und Maria hatten kein Bettchen. Was mögen sie in die Krippe gelegt haben — (denkt einmal daran, was für das Vieh im Stalle ist)? — Wie nun das Kind in der Krippe lag, da sahen Maria und Joseph es an und freuten sich sehr.

„Da liegt es, ihr Kinder, auf Heu und auf Stroh,
Maria und Joseph betrachten es froh."

* * *

Einprägen des in der Anschauungsoperation Dargebotenen in folgender Weise.

a) Erzählen im Zusammenhange von seiten des Lehrers.

Bevor ich euch frage, ob ihr die Geschichte behalten habt, will ich sie noch einmal kurz erzählen. Hört!

In Lande Kanaan wohnte ein Mann, der hieß Joseph, und seine Frau hieß Maria. Maria und Joseph reisten einmal nach Bethlehem. In Bethlehem mußten sie über Nacht bleiben. Da sie in der Herberge keinen Raum mehr fanden, blieben sie in einem Stalle. Und als sie daselbst waren, bekam Maria ihren ersten Sohn. Sie wickelte ihn in Windeln und legte ihn in eine Krippe.

b) Abfragen. Wohin reisten Maria und Joseph? Wie machten sie diese Reise. Warum fuhren sie nicht auf der Eisenbahn hin? Warum nicht mit einem Wagen? Sie waren arm. Wo mußten sie über Nacht bleiben? Wie mußten sie sich behelfen, als sie keinen Raum mehr fanden in der Herberge? Welche Freude erlebten sie im Stalle? Wie sorgte Maria für das neugeborne Christkind? — Warum legte sie es in eine Krippe?

c) Wer kann mir jetzt die Geschichte recht ausführlich erzählen? — wer kurz?

Zweiter Abschnitt.

Zielangabe: Ich will euch heute erzählen, wer zuerst erfahren hat, daß das Christkind geboren war.

I. Anschauen.

In der Nacht, als das Christkind geboren wurde, waren nahe bei Bethlehem Hirten auf dem Felde, die hüteten ihre Herde. — Die Hirten waren fromme Leute. Sie wußten auch, daß der liebe Gott einmal das Christkind vom Himmel schicken würde. Darauf freuten sie sich sehr. Wovon mögen sie deshalb oft mit einander gesprochen haben? Jetzt eben sprachen sie wieder davon und wünschten, daß es recht bald kommen möchte. Es war Nacht und ganz dunkel, aber da umleuchtete sie auf einmal ein helles Licht. Und siehe! Ein Engel Gottes trat zu ihnen. Wie wurden da die Hirten gewiß? Ihr habt recht; die Hirten wurden bange, sie fürchteten sich sehr. Woran kann man sehen, wenn jemand sich fürchtet? Er sieht bange aus. Als der Engel sahe, daß die Hirten sich fürchteten, sprach er: „Fürchtet euch nicht! Ich will euch eine Geschichte sagen, die soll euch große Freude machen, und alle Menschen werden sich darüber freuen. Hört! Heute, in dieser Nacht, hier in Bethlehem — ist das Christkind geboren.“ — Da freueten sich die Hirten sehr. Was werden sie jetzt gewiß gern haben thun wollen? Sie konnten das Kind aber nicht von selbst finden; darum giebt der Engel ihnen ein Zeichen. Er spricht: „Und das habt zum Zeichen, ihr werden finden das Kind in Windeln gewickelt, und es liegt in einer Krippe.“

Woher ist das Christkind gekommen? Das Christkind ist vom Himmel auf die Erde gekommen. Wenn unser König hierher käme, dann würden alle Leute hinlaufen, um ihn zu sehen. Sie würden dann auch singen: „Heil dir im Siegerkranz," und den König hoch leben lassen. Das heißt den König ehren. Nun, wie können wir denn Gott dafür ehren, daß er uns das Christkind geschenkt hat? Bei der Geschichte von dem kleinen Moses haben wir einen Vers gelernt, damit ehren wir Gott. Welchen meine ich? „Lobe den Herren ꝛc." — Die Kinder der I. Abteilung haben im vorigen Jahre auch bei der Geschichte von der Speisung der 5000 Mann einen Vers gelernt, womit wir Gott ehren. Wer kennt ihn noch? „Nun danket alle Gott."

Warum ist denn das Christkind vom Himmel auf die Erde gekommen? Es will die Menschen fromm und brav machen. Wenn alle Menschen fromm und brav sind, dann haben sie keinen Streit mehr unter einander, dann ist Friede auf Erden und Gott hat an den Menschen sein Wohlgefallen.

Als der Engel den Hirten die Geburt des Christkindes verkündigt hatte, da kamen noch viele andere Engel vom Himmel, eine ganze Menge, die sprachen:

„Ehre sei Gott in der Höhe,
Und Friede auf Erden,
Und an den Menschen ein Wohlgefallen."

* * *

Einprägen.

a) Erzählen im Zusammenhange von seiten des Lehrers.

Ich will euch noch einmal erzählen, wie der Engel den Hirten die Geburt des Christkindes verkündigt hat.

Es waren Hirten bei Bethlehem auf dem Felde, die hüteten des Nachts ihre Herde. Auf einmal umleuchtete sie ein helles Licht. Und siehe! Des Herrn Engel trat zu ihnen. Da fürchteten sie sich sehr. Der Engel aber sprach: Fürchtet euch nicht! Siehe, ich verkündige euch große Freude, die allem Volk widerfahren wird: denn euch ist heute der Heiland geboren.

Und das habt zum Zeichen: Ihr werdet findet das Kind in Windeln gewickelt und in einer Krippe liegend.

Zu dem einen Engel kam nun noch eine ganze Menge Engel vom Himmel, die sprachen: „Ehre sei Gott in der Höhe, und Friede auf Erden, und an den Menschen ein Wohlgefallen."

b) Abfragen. Wer war auf dem Felde bei Bethlehem, als das Jesuskind geboren wurde? Welche Tageszeit war es? Nennt mir andere Tageszeiten! Morgen, Abend, Mittag. Wie wurde es auf einmal auf dem Felde bei den Hirten? Wer von euch hat schon gesehen, daß es auf einmal (plötzlich) hell wurde (denkt einmal an ein Gewitter)? So war es auch auf dem Felde bei Bethlehem. Es wurde aber nicht gleich wieder dunkel (wie nach dem Blitze), es blieb lange

hell. Wer trat zu den Hirten? Wie wirkte das helle Licht und das Erscheinen des Engels auf die Hirten? Sie fürchteten sich sehr. Was sagte der Engel, als er sahe, daß die Hirten so erschraken? „Fürchtet euch nicht!“ Was sagte der Engel weiter? „Siehe, ich verkündige euch große Freude!“ Die Hirten sollen sich nicht fürchten; was sollen sie vielmehr thun? Sich freuen. Wer freut sich Weihnachten? Die Mütter, die Väter, die Kinder. Wie nennt man diese alle mit einem Namen? Alle Menschen (alles Volk) sollen sich über das Christkind freuen. Wie sagte das der Engel? Wie sagte der Engel für „alle Menschen“? Worüber sollen die Hirten und alle Menschen sich freuen? Daß das Christkind geboren ist. Wie nennt der Engel das Christkind? Er nennt es Heiland. Einüben:

„Fürchtet euch nicht!
Siehe, ich verkündige euch große Freude, die allem Volk widerfahren wird;
Denn euch ist heute der Heiland geboren.“

Welche Zeichen gab der Engel den Hirten, damit sie das Kind aufsuchen konnten? An welchem Zeichen konnten sie es wohl am sichersten erkennen? Daß es in der Krippe lag. Warum?

Wer hat das Christkind vom Himmel hergesandt? Warum? Es soll die Menschen fromm und brav machen. Was werden die Menschen dann nicht mehr unter einander haben, wenn sie fromm und brav sind? Wer hat dann an den Menschen sein Wohlgefallen (seine Freude), wenn sie keinen Streit mehr unter einander haben (wenn sie einander lieben)? Wie spricht deshalb der Chor der Engel?

c) Erzählen von seiten der Kinder wie oben.

Dritter Abschnitt.

Ziel: Ich will euch nun erzählen, wie die Hirten nach Bethlehem gingen, um das Christkind zu sehen.

I. Anschauen.

Wohin kehrten die Engel gewiß zurück, als sie den Hirten alles verkündigt hatten? Was werden jetzt die Hirten zu einander gesagt haben? Ja, sie sprachen zu einander: Kommt, laßt uns nun hingehen nach Bethlehem, daß wir das Christkind sehen. Und sie gingen eilend hin. Was für ein Haus werden sie aufgesucht haben? Warum eine Herberge? Ob in der Nacht dort die Thür offen war? Was thaten die Hirten, um eingelassen zu werden? Sie klopften an die Thür. Wie mögen die Hirten den Mann gefragt haben, der ihnen die Thür aufmachte? Ist hier diese Nacht ein Kind geboren? Wenn der Mann sagte: „Ja“, wie werden dann die Hirten weiter gefragt haben? Sie werden gefragt haben: wo liegt das Kind? Antwortete der Mann nun: „In der Wiege“ — welches Kind war es dann nicht.“ Was werden die Hirten dann gethan haben? Sie gingen weg. Wohin? Zu einer andern Herberge. Wie fragten sie da wieder? Wenn der

Mann mit „Ja" antwortete — wie fragten die Hirten dann weiter? — Sagte der Mann nun: „Das neugeborne Kind liegt in der Krippe" — welches Kind war es dann? Als die Hirten die rechte Herberge gefunden hatten — was thaten sie da? Sie gingen in den Stall. Wen fanden sie nun? Sie fanden Maria und Joseph, dazu das Kind in der Krippe. Was werden sie den Eltern des Christkindes erzählt haben? Wie werden sie das Kind geehrt haben? Als sie das Kindlein sahen, fielen sie vor ihm nieder und beteten es an. Wohin mußten sie dann zurückkehren? Zu ihrer Herde. Was werden die Hirten am andern Tage gethan haben, wenn sie ihre Bekannten und andere Leute trafen? Sie erzählten allen Leuten: Das Christkind ist geboren und wir haben es gesehen. Wem haben die Hirten nun gewiß auch gedankt? Sie lobten und dankten Gott für alles, was sie gehöret und gesehen hatten.

* * *

Einprägen.

a) Erzählen im Zusammenhange von seiten des Lehrers.

Als die Engel den Hirten alles verkündigt hatten, fuhren sie wieder in den Himmel. Da sprachen die Hirten unter einander: Kommt, laßt uns nun gehen nach Bethlehem und das Christkind sehen. Und sie gingen eilend hin und fanden Maria und Joseph, dazu das Kind in der Krippe. Als sie das Kindlein sahen, beteten sie es an. Da sie es aber angebetet hatten, kehrten sie wieder um zu ihrer Herde, priesen und lobten Gott für alles, was sie gesehen und gehört hatten.

b) Abfragen. Wohin kehrten die Engel zurück, als sie den Hirten alles verkündigt hatten? Was beschlossen die Hirten jetzt? Warum gingen sie so eilend? Welche Freude erlebten sie? Wie zeigten sie, daß sie wußten, woher das Christkind gekommen? Sie beteten es an. Wohin gingen die Hirten wieder, als sie das Kind gesehen hatten? Wie zeigten sie, daß sie wußten, wer uns das Christkind gesandt hat? Sie priesen und lobten Gott.

c) Erzählen von seiten der Kinder. — Darauf wird die ganze Geschichte erst noch einmal von dem Lehrer und dann von den Kindern erzählt.

* * *

II. **Denken.** (Tiefere Einführung in den religiösen Inhalt der Geschichte.)

a) Vergleichen (Association).

1. Woran man sehen kann, daß die Eltern des Christkindes arme Leute waren:

   α) Wie mußten sie die weite Reise nach Bethlehem machen?

   β) Wo mußten sie in Bethlehem übernachten?

   γ) Wie mußten sie sich bei der Geburt des Christkindes behelfen?

   Das Christkind ist auf Erden kommen arm.

2. Woraus man sehen kann, daß das Christkind dennoch kein gewöhnliches Kind war, sondern Gottes Kind vom Himmel:
   α) Wie wurde es in der Nacht auf dem Felde bei Bethlehem, als das Christkind geboren war?
   β) Wer verkündigte den Hirten die Geburt des Christkindes?
   Das Christkind ist Gottes Kind vom Himmel.
3. Warum ist das Christkind vom Himmel gekommen?
   Es will die Menschen fromm und brav (von Sünden rein) machen, damit sie in den Himmel kommen (selig werden).
   Das Christkind will die Menschen selig machen.
4. Wer hat das Christkind vom Himmel gesandt? Das hat der liebe Gott gethan. Warum? Er will gern, daß die Menschen selig werden. Wer uns Gutes thut, der hat uns lieb. Wie ist Gott gegen die Menschen gesinnt?
   Also hat Gott die Welt geliebt, daß er seinen eingebornen Sohn gab.

b) Zusammenfassen (System).
Wie ist das Christkind auf die Erde gekommen? —
Wessen Kind ist das Christkind? —
Warum ist das Christkind vom Himmel auf die Erde gekommen? —
Woraus kann man sehen, daß Gott die Menschen in der Welt sehr lieb hat?
Einprägen.
Die entwickelten vier Sätze werden von einzelnen Kindern und im Chor so lange gesprochen, bis sie fest eingeübt sind.

* * *

III. Anwenden.

1. Welche Kinder kommen in den Himmel? „Die Kinder, die gerne beten, lernen und fromm sind." Wer will die Kinder fromm machen? Das Christkind (Heiland), darum ist es vom Himmel gekommen.

Wollt auch ihr selig werden, so müßt ihr fromm werden wollen und zu dem Christkindchen (dem Heiland) beten:

Christkindchen komm!
Mach mich fromm,
Daß ich in den Himmel komm. Amen.

oder:

„Ich bin ein kleines Kindelein
Und meine Kraft ist schwach.
Ich möchte gerne selig sein
Und weiß nicht, wie ich's mach'.
Ach, liebster Heiland, rate du,
Wie fang ich es doch an,
Daß ich die Sünde von mir thu'
Und selig werden kann? Amen."

2. Im Anschluß an die Geschichte werden ferner Teile aus den Liedern: „Vom Himmel hoch" und „Ihr Kinderlein kommet, o kommet doch all" behandelt und eingeübt und zwar aus dem Liede: „Vom Himmel hoch" die erste, zweite und vierte Strophe und aus dem Liede: „Ihr Kinderlein kommet" die ersten vier Strophen.*)

In welcher Weise diese Lieder zu der Geburtsgeschichte des Heilandes in Beziehung gesetzt werden können, mag noch kurz angedeutet werden.

Erstes Lied.

Woher kam der Engel, der den Hirten die Geburt des Christkindes verkündigte? Sage das einmal so, als wenn du selbst der Engel wärest! Ich komme vom Himmel. — Jetzt will ich euch sagen, wie es in einem Liede steht:

„Vom Himmel hoch, da komm ich her."

Was verkündigte der Engel den Hirten? Daß das Christkind geboren sei. Warum war diese Botschaft den Hirten etwas Neues? Weil sie noch nichts davon wußten. Warum war ihnen diese Botschaft eine freudige, eine gute Botschaft? Weil u. s. w. Der Engel erzählte also den Hirten eine gute und neue Geschichte. Für Geschichte sagte man früher auch „Mär".

„Vom Himmel hoch, da komm ich her,
Ich bring euch gute, neue Mär.
Der guten Mär bring ich so viel,
Davon ich sing'n und sagen will.

Der Engel erzählte den Hirten, daß das Christkind geboren sei. Wie sagte das der Engel? „Denn euch ist heute der Heiland geboren." In dem Liede heißt es:

„Euch ist ein Kindlein heut gebor'n
Von einer Jungfrau auserkor'n"

Wer ist mit der Jungfrau gemeint? — (auserkorn = auserwählt).

„Ein Kindelein so zart und fein."

Zart = klein; fein = schön. Wie sah das Kindlein also aus? — Die Hirten sollten sich über das Christkind freuen; wie spricht das der Engel aus? „Siehe, ich verkündige euch große Freude." In dem Liede heißt es:

„Das soll eure Freud' und Wonne sein."

Wonne = große Freude. — Das Christkind bringt den Kindern etwas! Was hat es dir schon gebracht am Christtage? — Es bringt aber allen Menschen noch etwas viel Schöneres und Besseres:

„Er bringt euch alle Seligkeit,
Die Gott der Vater hat bereit't."

(Bereitet = gemacht, vorbereitet.) — Wohin kommen wir, wenn wir selig werden? Mit wem werden wir dortzusammen sein? Mit Gott, den Engeln.

*) Die beiden letzten Strophen werden im Anschluß an die Geschichte von den Weisen aus dem Morgenlande eingeübt.

„Daß ihr mit uns im Himmelreich
Sollt ewig leben allzugleich.“

Zweites Lied.

Die Hirten sind hingegangen, um das Christkind zu sehen. Als sie es gesehen hatten, freuten sie sich sehr und erzählten allen Leuten davon, nicht bloß den Großen, sondern auch den Kindern. Wie mögen sie zu den Kindern gesagt haben?

„Ihr Kinderlein kommet, o kommet doch all
Zur Krippe her, kommet in Bethlehems Stall.
Und seht, was in dieser hochheiligen Nacht
Der Vater im Himmel für Freude uns macht.

O seht in der Krippe, im nächtlichen Stall,
Seht hier bei des Lichtleins hellglänzendem Strahl
In reinlichen Windeln das himmlische Kind,
Viel schöner und holder als Engel es sind!“

Hold = freundlich, gütig (huldreich). Als die Hirten an der Krippe waren, da ehrten sie das Christkind. Wie denn? Sie beteten es an.

„Die redlichen Hirten knien betend davor.“

Die Engel freuten sich, daß der Heiland geboren. Wie sprachen (sangen) sie? „Ehre sei Gott in der Höhe u. s. w.“

„Hoch oben schwebt jubelnd der Engelein Chor.“

Jubeln = fröhlich singen. Auch wir sollen den Heiland ehren, wie die frommen Hirten es thaten:

„O beugt wie die Hirten anbetend die Knie',
Erhebet die Händlein und danket wie sie!“ —

und uns über seine Geburt freuen, wie die Engel:

„Stimmt freudig ihr Kinder, — wer wollt' sich nicht freu'n?
Stimmt freudig zum Jubel der Engel mit ein.“

3. Lesen: Nr. 141, 135, 138 und 139 der niederrheinischen Fibel.

Singen: „Vom Himmel hoch,“ „Alle Jahre wieder kommt das Christuskind“ und „Ihr Kinderlein kommet.“

Zeichnen: Krippe.

Menards Zeichenunterricht.

Von J. Honke, Lehrer in Berg, Kr. Waldbröl.

I. Das Zeichnen, sowie das Schreiben, ist ein Teil der technischen Kunst. Daß sich aber überhaupt eine Kunst gebildet hat, zeugt von einem Kunstbedürfnis der Menschen. Die Tiere haben ein solches Bedürfnis nicht. Die Befriedigung dieses Kunstsinnes zeigte sich zuerst in sehr einfacher Weise, in der Ausschmückung des Körpers, der Kleidung, der Wohnung, der Geräte, Gefäße und

Waffen, in der Bebauung der Felder, der Anpflanzung der Bäume und der Anlage des Gartens. Dabei blieb es nicht, die Kunstthätigkeit äußerte sich immer vollkommener; von der Verzierung äußerer Gegenstände ging man über zur Darstellung selbständiger Kunstwerke, von dem Kunsthandwerk zur höheren Kunst. — Wie wir nun in der Volksschule das religiöse und das spekulative Bedürfnis pflegen, so müssen wir auch das Bedürfnis nach Kunst, nach sinniger Ausschmückung des Körpers und der Umgebung, berücksichtigen, es hegen und veredeln. Und wie wir in der Volksschule, als der elementaren Bildungsanstalt, nur die Elemente der Wissenschaften lehren, so bescheiden wir uns auch in diesem Falle, in betreff der Ausbildung der Kunstkräfte, mit den für Kinder lehrbaren elementaren Teilen der Kunst: Zeichnen, Schreiben und Handfertigkeiten. Jeder dieser Zweige soll eine individuelle Ausprägung der seit allen Zeiten und für alle Zeiten geltenden Grundsätze des Schönen sein, und jede dieser Thätigkeiten soll die geistige Herrschaft über die Materie bekunden. Diese Begründung schließt jede andere in sich, z. B. die, daß das Zeichen zur Hebung unsrer Industrie notwendig sei, daß das praktische Leben es fordere, oder daß durch das Zeichnen bewußtes Sehen erzielt werden solle. Diese Gründe stehen erst in zweiter Reihe. Nach dem Hauptgesichtspunkte, Ausbildung des Kunstsinnes und der Kunstkräfte durch Einführung in das Gebiet der bildenden Kunst (Anschauung stilvoller Verzierungen und Verständnis der Kunstgesetze), sind alle andern Argumente für das Zeichnen auf Wert oder Unwert zu prüfen und zu benutzen; von diesem Hauptgesichtspunkte aus läßt sich die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes in einheitlicher Weise regeln. —

II. Ehe ich nun zeige, wie Menard seinen Zeichenstoff gewinnt, will ich auf einen bedeutungsvollen Punkt aufmerksam machen. In unserm Religionsunterrichte zeigen wir die historische Entwicklung und Ausbreitung der Idee der Gotteskindschaft. Durch diese Form der Darbietung wird der Hauptgedanke so vorbereitet, das sein Wert voll und ganz anerkannt und angeeignet werden kann. So sollte auch die Entwicklung der Kunst für den Lehrgang in derselben maßgebend sein. Es soll also der Lehrstoff fürs Zeichnen, welches den Hauptteil des Kunstunterrichtes bildet, nicht durch ein anderes Fach bestimmt werden.

Zweitens. Die historische Entwicklung der Kunst von ihren einfachsten Anfängen bis zu ihrer jetzigen Höhe hat immer Schritt gehalten mit der kulturhistorischen Entwicklung der Menschheit. Der Grad der Bildung bestimmte stets den Standpunkt der Kunst. Mit dieser allmählichen Zunahme der Bildung der Menschheit stimmt vergleichungsweise die psychische Entwicklung des einzelnen Menschen überein; z. B. sprechen wir oft von einer Kindheitsstufe der Menschheit. Die Märchen, die poetischen Erzeugnisse der „Alten“, sind voll kindlicher Anschauungen. Dem entspricht, daß unsre Kleinen für die Märchen die größte Apperceptionsfähigkeit besitzen. Dagegen wissen sie das Leben und die Lehren des

Erlösers, den erhabensten Lehrstoff, nicht so zu würdigen als die Kinder der Oberstufe. Eben diese Lehren bezeichnen die höchste Stufe, welche die Menschheit erreichen kann, und die Kinder, welche die alttestamentliche Stufe unterrichtlich durchgemacht haben, besitzen für sie die nötigen appercipierenden Vorstellungen. Wir bemerken also eine gewisse Kongruenz zwischen den Entwicklungsstufen der Gesamtheit und des Einzelnen; z. B. das Kind auf der Stufe c kann sich weit eher die Bildung, welche die Menschheit auf der Stufe c hatte, aneignen als die Bildung einer höheren Stufe. Natürlich lassen sich diese Stufen nicht mit Bestimmtheit abgrenzen. Auch würde das Kind, welches ohne Unterricht aufwüchse, sie nicht so schnell, vielleicht auch nicht bis zur höchsten, durchlaufen. Doch soviel ist ersichtlich, daß diese „Kulturstufen“ einer der wichtigsten Faktoren für die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes sind. Nach ihnen soll der Unterricht fortschreiten, er soll das Kind den organischen Entwicklungsgang von einer niederen Stufe zu einer höheren machen lassen. Auf den Zeichenunterricht angewandt, heißt das: er soll das Mustergültige, was in den einzelnen Perioden in Hinsicht der Kunst geschaffen ist, dem Kinde nahe bringen. —

Welches ist nun der Stoff? Fragen wir die Kunstgeschichte.

Die Anfänge der Kunst bestanden in Flechten, Nähen, Spinnen, Stricken, Weben, Wirken und Sticken. Diese Thätigkeiten bezeichnet der Ausdruck textile Kunst. Auf den ersten Blick bemerken wir an den gefertigten Gegenständen, die einen praktischen Zweck hatten, die Ausdehnung in die Länge und mehr oder minder die quadratische Grundlage der Fläche; z. B. der Kranz ums Haupt, der Zaun ums Haus; Zweck: es soll ein Mittelpunkt hervorgehoben werden. Daher Längenausdehnung und Geschlossenheit; ferner die Decke des Wilden: sie soll schützen und abschließen. Diese beiden Stücke, Längen- und Flächenausdehnung, wirkten natürlich bestimmend auf die Verzierung. Sie bestand aus linearen und planimetrischen Grundformen; die linearen, z. B. Strichreihen, Züge und Bänder, dienten zur Längsverzierung, und die planimetrischen, z. B. die Figuren im aufsteigenden Netzquadrat, zur Flächenverzierung der Gewebe und Geflechte. Es waren also geometrische Formen, welche in den ältesten Zeiten (auf der ersten Kulturstufe) zur Verzierung verwendet wurden. Dem entspricht, daß das künstlerische Schaffen der Wilden, der Menschen, welche auf der untersten Stufe der Kultur stehen, nur in der Bildung von geometrischen Mustern besteht, welche zur Verzierung des Körpers und der Geräte dienen. Darin besitzen sie großen Geschmack und viel Geschicklichkeit. — Je häufiger die Menschen in dieser Weise künstlerisch thätig waren, desto mehr verfuhren sie nach einer festen Regel. Deshalb ist die Annahme, daß sich in der textilen Kunst die ersten Grundsätze des Stils befestigten, wohl berechtigt.

In der Folgezeit entwickelte sich die Keramik, d. i. die kunstmäßige Ver-

fertigung von Gefäßen und Geräten (Töpferkunst), und die Architektur oder Baukunst. Ihre ersten Grundformen haben beide Künste wohl aus der Natur entnommen. So waren die verschiedensten Fruchtformen, Vogelnester, Eierschalen die Grundmuster der Keramik. Die Grundmotive der Architektur sind in den gewaltigen Formen des Waldes zu erkennen. Weiterhin wirkten die textile und die keramische Kunst auf die Baukunst. So sind die Wände und Decken anzusehen als gespannte Teppiche; die Balkendecken sind gespannte Gurte, Bänder, welche die Decke tragen. Auch in der keramischen und architektonischen Kunst fanden besondre Verzierungen statt; die Formen wurden der textilen Kunst entlehnt. Sie wurden also auf Körper mit anderen Zwecken übertragen. Bei dieser Übertragung mußten sie sich aber notwendig eine Umbildung und freiere Behandlung gefallen lassen, damit die Verzierung dem verzierten Körper konform blieb. In dieser Umgestaltung zeigt die Maurische Kunst die größte Manchfaltigkeit. Durch die Vorschriften des Koran von der Darstellung lebender Wesen, also auch der Natur, abgehalten, bearbeiteten die Araber das geometrische Ornament in einem für sinnliche Wirkung scharf berechneten Netze. Überblicken wir die Entwicklung dieser Zierformen, so bemerken wir zwei Stufen: das geometrische Ornament auf quadratischer Grundlage und dann das freie geometrische Ornament.

Den nächsten Fortschritt bildet das Pflanzen-Ornament. Bei den früheren Verzierungen haben diese Formen keine oder nur eine nebensächliche Verwendung gefunden. Auch die Wilden wenden solche Formen gar nicht an oder finden für sie nur eine untergeordnete Verwendung; die Nachbildung organischer Gestalten steht bei ihnen noch auf einer niedrigen Stufe der Ausbildung. Woher kommt das? Daher: Um eine Pflanzenform richtig aufzufassen, muß man schon ein feiner ausgebildetes Formgefühl und einen höheren Grad ästhetischer Bildung besitzen. Dieses erwirbt man sich durch Beschäftigung mit dem geometrischen Ornament und der Technik. Der selbstgefertigte Zierrat weckt den Sinn für anderen Schmuck und auch für die Schönheit der Natur. Das hatte zur Folge ein sinniges Vertiefen in ihre Gebilde und Versuche, sie darzustellen. Die Naturformen wurden zuerst konventionell behandelt; d. h. man stellte sie schematisch, geometrisch dar, in den Hauptrippen, Hauptformen und charakteristischen Umrissen; es war die Darstellung des Gesetzes in einfachster Form. Das ist schwerer als getreue Nachbildung; solche ist stets ein Zeichen des Verfalls. Indem man sich nun bei der Darstellung der Naturformen von denselben Regeln leiten ließ, welche in Bezug auf das geometrische Ornament galten, verfuhr man idealisierend, kurz, man stilisierte. Der Natur entnahm man die Motive, welche man in freier, in künstlerischer Weise durch Umstellung, Wiederholung und andrer und aber anderer Gruppierung ausführte. So bewahrte man sich vor sklavischer Nachahmung der Natur; man erhob sich über sie, um immer wieder, frische Nahrung schöpfend, zu ihr zurückkehren zu können. Dadurch ward sie ein nie versiegender Born und auch

ein Korrektiv, ein Besserungsmittel, denn vor der Natur mußten die stilisierten Formen Revue passieren können.

Bei allen diesen Verzierungen kam natürlich auch die Farbe in Betracht, denn sie erhöht die Wirkung der Form, sie läßt die Form bestimmt und scharf hervortreten. Form und Farbe sind zwei gleichwertig nebengeordnete Momente. Deshalb hat der Unterricht den Farbensinn zu pflegen, aber so, daß die Farbe stets in Verbindung mit der Form behandelt und dargestellt wird. „Weit wichtiger aber als die Fertigkeit im Darstellen farbiger Gegenstände ist die ästhetische Auffassüng von Farbenerscheinungen“ (Stuhlmann). Solch eine Auffassung bekundet man beim Ankauf der Kleider und der Hausgeräte; beim Anstrich und bei der Tapezierung; ebenso bei der Möblierung des Zimmers u. s. f. Diese geschmackvolle Auffassung von Farben ist ein ursächlicher Faktor des behaglichen Lebensgefühles. Die Unterrichtsübungen, wodurch der Geschmack erzielt werden muß, bestehen im unterscheiden und benennen von Farben und im Anschauen und Auffassen von Farbenverhältnissen, welche an ästhetisch wertvollen Mustern dargestellt sind.

Der weitere Fortschritt bestand in der perspektivischen Darstellung körperlicher Formen, man erkannte den Unterschied, welcher statt hat zwischen der Wirklichkeit der Dinge und der Erscheinung derselben. Auf dem Wege der Erfahrung gelangte man zur Erscheinungsperspektive; indem man dieselbe wissenschaftlich zu begründen suchte, erarbeitete man sich die Konstruktionsperspektive. Es bedarf wohl keiner Entschuldigung, wenn diese vom Lehrplan der Volksschule ausgeschlossen wird; dagegen darf jene principiell nicht ausgeschlossen werden, vom Standpunkte der kulturhistorischen Stufen ist ihre unterrichtliche Behandlung zu fordern. Freilich wird die allgemeine Durchführung dieses Principes wohl noch lange ein frommer Wunsch bleiben. Es hat damit aber auch noch Zeit. Dieser höchste Zeichenstoff darf dem Kinde nicht eher nahe gebracht werden, als bis es durch den vorhergehenden Stoff genugsam dafür vorbereitet ist. Um den Kunstsinn und die Kunstkräfte des Kindes zu wecken und zu fördern, muß man ihm einen Stoff bieten, den es appercipieren kann. Dazu sind am meisten die Verzierungsformen der textilen Kunst geeignet. Hier liegt der Schwerpunkt: erst tüchtige Durcharbeitung dieses Stoffes, dann Fortschreiten zur höchsten Stufe.

Auf die endliche Erreichung dieses Zieles darf man nicht verzichten. Der Weg ist der: Zunächst sind die Krystallformen der unorganischen Welt zu behandeln; genauer, die Auswahl von ihnen, welche auf unsern geometrischen Unterricht bestimmend wirkt, denn bei diesen Körpern ist die Gesetzmäßigkeit der Form am leichtesten aufzufassen. Demgemäß werden zuerst die ebenflächigen und dann die Körper mit gebogenen Flächen auftreten; also Würfel, flache und hohe Prismen, Pyramiden; dann Kegel, flache und hohe Säulen und zuletzt die Kugel. Aus diesen Körpern, von welchen dann freilich eine genügende Anzahl vorhanden sein

muß, lassen sich architektonische Glieder herstellen, welche neuen Zeichenstoff darbieten. Hierdurch und durch Abbildungen schöner Bauwerke sind die Schüler in die Elemente der Baukunst einzuführen. Doch gilt auch hier, daß die ästhetische Auffassung, das sinnige Verständnis dieser Gebilde, mehr wert ist als das Nachbildenkönnen. — Hieran werden auch die Mädchen mit Interesse teilnehmen. Doch ist hinsichtlich ihrer Lebensstellung nach der Behandlung des Pflanzen-Ornamentes ihre Aufmerksamkeit vorwiegend auf die Bekleidung, auf die Ausschmückung der Wohnräume und Gegenstände des Hauses zu richten. —

Überblicken wir den gefundenen Stoff: 1) die geometrischen Zierformen auf quadratischer Grundlage; 2) das freie geometrische Ornament; 3) das Pflanzen-Ornament und 4) die Erscheinungsperspektive (Körperzeichnen). Diese Auswahl ist herbeigeführt und begründet durch die Idee der kulturhistorischen Stufen. Kurz und bündig sei noch bemerkt: Die fruchtbringende Durcharbeitung dieses Stoffes erfordert einen möglichst frühen Beginn des Zeichnens, also mit dem Schuleintritt des Kindes. Weil ferner der erste Stoff aus linearen und planimetrischen Grundformen besteht, die auf Grundlage des Quadrates in der frühesten Kunstperiode geschaffen sind, ist das Linien- und Punktnetz beim ersten Zeichenunterricht allein berechtigt. —

III. Es ist nun die Stellung des Zeichnens im Unterrichtsrahmen zu erörtern. Aller Unterricht bezweckt die Erzeugung eines reichen, festgefügten Gedankenkreises, aus dem sittliches Streben erwächst. Ein solcher Gedankenkreis entsteht aber nicht, wenn die einzelnen Fächer selbständig weiter geführt werden. Es genügt auch nicht, daß hier und da, wo es sich gerade macht, Blicke in ein anderes Fach gethan werden. Zur Bildung eines solchen Gedankenkreises ist erstens nötig, daß die Wissensfächer (Religion, Menschen- und Naturkunde), welche ja hauptsächlich einen reichen Gedankenkreis übermitteln, den sprachlichen und formunterrichtlichen Fertigkeiten (Reden, Lesen, Schreiben — Rechnen, Zeichnen, Singen) zur Basis dienen, und zweitens, daß dasjenige Fach, welches den meisten ethischen Gehalt bietet, die Religion, so in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt wird, daß alle Fächer hier direkt oder indirekt anknüpfen, wodurch der Gedankenkreis festgefügt wird. Wer da meint, daß dann die andern Fächer nicht systematisch betrieben werden könnten, dem ist zu entgegnen, daß solch eine Forderung wenigstens von Pädagogen nicht an die Volksschule gestellt werden sollte. — Vom Zeichenunterrichte wird also verlangt, daß er sich auf den Sachunterricht gründe; nicht ist gefordert, daß er in demselben aufgehe. Er soll nur im Sachunterrichte seine Anknüpfungspunkte suchen. Diese bestehen in dem Kunstschönen und Naturschönen, welches derselbe bietet. Giebt aber der Zeichenunterricht nicht damit seine Selbständigkeit auf? Nicht mehr, als wir alle an Freiheit aufgeben, um in einem geordneten Staate zu leben — und so die Segnungen der Kultur genießen, wovon der freie Wilde nichts weiß. — Ehe ich aber versuche, diese Anknüpfungspunkte auf-

zudecken, muß ich den Unterschied zwischen Zeichenunterricht und Zeichnen im Unterrichte hervorheben. Letzteres dient zum Veranschaulichen und hat sehr häufig zu geschehen. Die vom Lehrer entworfenen Vorzeichnungen müssen auch nachgezeichnet werden. Aber das ist doch kein Zeichenunterricht.

Nun die Anknüpfungspunkte. Der Gang der Untersuchung soll durch die Reihenfolge der vorhin aufgefundenen Stoffe bestimmt sein.

Für den Religionsunterricht der Unterstufe sind eine Anzahl biblischer Geschichten des Alten und Neuen Testamentes vorgeschrieben. Aus diesen nimmt ein richtiger Anschauungsunterricht seine Stoffe. In demselben werden dann u. a. auch die Kleidungsstücke, das Haus und die Hausgeräte besprochen. Gehe ich nun, natürlich in der Zeichenstunde, auf die Verzierungen dieser Gegenstände ein, — und daß das notwendig ist, wird doch keiner bestreiten, der zugiebt, daß im Unterrichte auch das ästhetische Interesse gepflegt werden muß, — so habe ich den ersten Zeichenstoff: Strichreihen, Züge, Zugverzierungen, Bänder, Banddurchschiebungen, Ränder, Sterne, Rosetten und Mosaikmuster, also lineare und planimetrische Grundformen. Man findet sie auf Tüchern, Vorhängen, Tischdecken, Kleidern, Tapeten und Bordüren, auf Fußböden, Wänden und Decken, auf Töpfen, Näpfen, Tellern und Tassen: lauter Gegenstände, welche im Erfahrungsgebiete der Kinder liegen, im Unterrichte nur kurz berührt, zum Teil auch ausführlicher besprochen werden. Für die Verzierungsformen derselben, also für die Formen der textilen Kunst, besitzt das Volk im allgemeinen die größte Apperceptionsfähigkeit. Hier sind deshalb die Hebel anzusetzen, um den gemeinen Geschmack zu veredeln, um im gewöhnlichen Volke Interesse und Verständnis sowohl für die Werke des Kunsthandwerkes als auch für die der höheren Künste zu erregen. Daher ist vorhin gesagt worden, h i e r liege bislang der Schwerpunkt des Zeichenunterrichtes.

Für das freie geometrische Ornament finden sich häufig Anknüpfungspunkte bei den vorhin aufgezählten Dingen; dann auch in der Heimatkunde (an Kirchen, Sälen, Gebäuden, Zeitungen, Büchern); aber auch in der biblischen und deutschen Geschichte. Bei der Stellung, welche Ägypten in der heil. Geschichte einnimmt, wird es wohl nicht für überflüssig erachtet werden, wenn im Unterrichte der Verzierungskunst der Ägypter, welche sich ja hauptsächlich auf das geometrische Ornament erstreckte, ihrer Bilderschrift und ihrer Bauten gedacht wird. Bei den Juden kommt in Betracht: die Priesterkleidung, der Bau der Stiftshütte, die Verfertigung der gottesdienstlichen Gefäße und Geräte, die Erbauung der Davidsburg und des Tempels und endlich dessen Wiederherstellung durch Esra und Herodes. In der deutschen Geschichte bieten die Waffenverzierungen der Römer und Deutschen, die deutsche Baukunst und das deutsche Kunstgewerbe Anknüpfungspunkte übergenug.

Die Botanik ist natürlich der beste Ausgangspunkt für das Pflanzen-Ornament.

Es ist hier aber nicht zu vergessen, daß auch die Gegenstände aufgesucht werden müssen, zu deren Verzierung die stilisierten Formen dienen.

Das Körperzeichnen steht in Verbindung mit der Geometrie, was die Formen anbetrifft, und mit der Physik, sofern wir die Erscheinungsperspektive und die Beleuchtung erwägen. Bei den Belehrungen über die Baukunst muß man sich zunächst auf die heimatkundlichen Anschauungen stützen; ferner muß man auf die betreffenden Partieen der biblischen und deutschen Geschichte zurückgreifen. Auch die Geographie bietet zu solchen Belehrungen passende Gelegenheit. —

IV. Nach welcher Methode soll unterrichtet werden? Ich kenne nur die eine, für jeden Unterricht maßgebende, welche sich nach den psychischen Gesetzen des Lernens richtet. Es sei mir deshalb gestattet, den Lernprozeß zu schildern und dann die sich ergebenden Allgemeinsätze auf den Zeichenunterricht anzuwenden.

Das Lernen ist ein Vorgang unseres Seelenlebens, ja das gesamte geistige Leben kann man ein Lernen nennen. Das geistige Leben besteht in der Bewegung der Vorstellungen, deren Träger die Seele ist. Wären die Vorstellungen alle gleichartig, so würden sie stets verschmelzen; dann würde in der Seele die Ruhe des Meeres herrschen. Die Flüsse fließen ins Meer, darin kann man die einzelnen nicht mehr erkennen; so ginge es den Vorstellungen auch. Sie sind aber nicht alle gleichartig, man kann die einzelnen wieder erkennen. Eine jede sucht sich im Bewußtsein zu erhalten, sie wirken auf einander, daher schreibt sich ihre Bewegung. Man kann also in dem Sinne, als ob alle Vorstellungen gleichartig wären, nicht von einem einheitlichen Gedankenkreise reden; man versteht darunter dieses: Die Vorstellungen, welche sittliches Streben erzeugen, den Willen bilden, sollen möglichst gleichartig und fest verbunden sein, damit sie durch ihr geschlossenes Auftreten die Vorstellungen, welche zum Bösen reizen, unter die Schwelle des Bewußtseins herabdrücken; und mit jenen, auf Gesinnungsverhältnisse sich beziehenden Vorstellungen sollen die andern, welche mit dem rein Ethischen gar nichts zu thun haben, möglichst in Verbindung gesetzt werden; und ferner ist die Erwerbung neuer Vorstellungen so anzustellen, daß sie sittlichend wirkt.

Wenn neue Vorstellungsmassen auf die Seele eindringen, dann haften sie um so eher, wenn schon gleichartige Vorstellungen vorhanden sind, woran sie anknüpfen oder womit sie verschmelzen können. Diese Beobachtung veranlaßte die alte Regel: Knüpfe an das Bekannte das Neue. Eine so eingeführte Vorstellungsmasse wird mit Aufmerksamkeit bis zu ihrem letzten Gliede verfolgt und aufgenommen. Wird das Neue dann von mehreren Seiten betrachtet, so gelangt es zur Klarheit. Dieser Vorgang heißt Vertiefung.

Nach der Vertiefung beginnt die Besinnung. Die neuen Vorstellungen treffen in der Seele Bekannte und Verwandte, mit welchen sie sich nach dem Grade der Verwandtschaft vereinigen. Das geschieht aber nicht nur mit einzelnen Vorstellungen, sondern auch mit ganzen Vorstellungsreihen. In diesem ganzen oder

teilweisen Verschmelzen, dem Hemmen und Fördern besteht das Vorstellungsleben. Geschähe dieses nicht, dann würde jede neuaufgenommene Vorstellung eine tote Masse mehr sein. Durch das gegenseitige Wirken aber vollzieht sich bei denen, welche sich im Bewußtsein befinden, eine Scheidung. Das Gemeinsame der gleichartigen Vorstellungen verbindet sich und ergiebt den Begriff. Die unverschmelzlichen Vorstellungen lehnen sich an andere an, isoliert bleiben sie nicht. Mit der Bildung des Begriffes erreicht die Besinnung ihr Ende. — Dieser Vorgang vollzieht sich aber nicht bei allen Menschen gleich rasch. Die Raschheit des Verlaufes hängt von dem Reichtume des Gedankenkreises ab. In einer armen Vorstellungswelt, z. B. der des Kindes, findet kaum die Vertiefung, noch weniger also die Besinnung statt.

Damit das Gelernte sich nicht gleich verwischt, muß es besonders eingeprägt werden, dann ist es später auch reproduzierbar. Dieses Einprägen geschieht einmal nach jeder Vertiefung und Besinnung. Darnach aber findet ein nochmaliges Durchlaufen der ganzen Vorstellungsmassen statt. Es ist dies eine zusammenhängende Vorführung dessen, was bei der Vertiefung und Besinnung erarbeitet worden ist, also gleichsam eine neue Vertiefnng. Darauf folgt denn eine Veranlassung zur Anwendung des Gelernten, das freie Können, welches wieder der Besinnung entspricht.

Das ist der Lernprozeß. Stellen wir die Hauptpunkte heraus:

1. Der Vorgang des Lernens muß beim erziehenden Unterrichte ethisch wirken.
2. Es findet zuerst eine Vertiefung statt. Die besteht darin:
   a) Es werden die Anknüpfungspunkte für das Neue gesucht.
   b) Das Neue wird dargeboten und
   c) von mehreren Seiten betrachtet.
3. Dann kommt die Besinnung:
   a) Die gegebenen Vorstellungen werden mit den vorhandenen verglichen und dadurch noch inniger verknüpft.
   b) Das Gemeinsame und Unterscheidende wird besonders festgestellt.
4. Es folgt nun:
   a) Eine Wiederholung des gesamten konkreten und abstrakten Materials, welches bei der Vertiefung und Besinnung erarbeitet ist;
   b) Produzieren neuer Glieder, höchste Entfaltung der Selbstthätigkeit. —

1. *Wodurch wirkt der Unterricht sittlich?* Durch die Disciplin, wird man sagen. Aber Disciplin ist nicht Unterricht, sondern eine Thätigkeit, die den Unterricht erst möglich macht. Der Unterricht muß sich an den Willen wenden, aus dem das Sittliche hervorgeht. Er beginnt, indem gesagt wird, was geschehen soll. Es wird also zuerst das Ziel gestellt. Die Zielangabe darf natürlich keine neuen Vorstellungen enthalten. Die Errichtung des Zieles bewirkt ein Kraftgefühl, ein Wohlgefallen, und das ist in diesem Falle etwas Sittliches.

2. Wie geschieht die Vertiefung? Es sollen zuerst die das Neue vorbereitenden Vorstellungen geweckt werden. Das Neue ist aber die Zeichnung (Vorzeichnung), die besprochen und gezeichnet werden soll. Sie darf also nicht zuerst dargeboten und angeschaut werden. Sondern anknüpfend an die betreffenden Punkte des Sachunterrichtes oder an das Erfahrungsgebiet der Schüler, denen die angewandte Form vielleicht in der einen oder andern Weise mehr oder minder bekannt geworden ist, werden sie auf die zu zeichnende Form aufmerksam gemacht. Nun, wo die Erwartung gespannt ist, erfolgt die Darbietung und Anschauung der Zeichnung. Es wird zuerst das Nächstliegende besprochen. Das ist die Anwendung der Form, ihr Verhältnis zu den Menschen. Denn nur weil sie in unseren Lebenskreisen vorkommt, interessiert uns das Zweite, ihr Aussehen: ihre Teile, deren Verhältnisse, Gruppierung und Färbung. Nachdem auch dieses besprochen worden ist, berücksichtigen wir ein Drittes, das Technische der Form, die Art ihrer Anlegung. Nachdem die Schüler imstande sind, sich über diese drei Stücke gehörig auszusprechen, beginnen sie die Darstellung der Form. Das Technische des Unterrichtes ist dieses: je nach dem Grade der Fertigkeit wird Strich für Strich nach Kommando gezeichnet, oder nach dem Befehle des Lehrers Teil für Teil (Hauptteile) oder gleich die ganze Form. Dabei fortwährende Kontrolle und die nötige Korrektur.

3. Wie geschieht die Besinnung? Ehe ich zur Beantwortung der Frage schreite, ist es nötig, daß ich einen neuen Begriff erläutere, den Begriff der methodischen Einheit. Die Geschichte der Patriarchen zerlegt man in einzelne Geschichten. Das sind methodische Einheiten. Ist die Geschichte, die methodische Einheit, zu groß, um sie mit einem male darzubieten, so behandelt man sie in einzelnen Abschnitten. Denen sind die einzelnen Zeichnungen zu vergleichen. Mehrere zusammengehörige Zeichnungen bilden also eine methodische Einheit. Es hat deshalb der Lehrer die Pflicht, den Zeichenstoff ebenfalls in solche Unterrichtsganze zu zerlegen. Nachdem dann eine Vertiefung in eine methodische Einheit stattgefunden hat, beginnt die Besinnung. Zunächst werden die Zeichnungen mit einander verglichen. Die Vergleichung erstreckt sich über Anwendung, Aussehen und Anlegung, doch braucht man sich an dieses Schema nicht sklavisch zu halten. Das Gemeinsame und das Unterscheidende wird aufgesucht. Darnach wird das Charakteristische kurz und scharf bezeichnet, der Fuß oder das Formelement herausgehoben und eine Reihe von Zeichnungen durch einen Begriff bestimmt.

4. Das Durchlaufen der ganzen Reihe, welches nun stattfinden muß, besteht darin, daß der ganze Stoff noch einmal im Zusammenhang vorgeführt wird. Ebenso muß die Zeichnung, von der ausgegangen wurde, aus dem Kopfe, natürlich in ein anderes Heft, gezeichnet werden. Es hat also jeder Schüler für das Zeichnen stets zwei Hefte nötig. Das geht auch bei beschränkten Verhältnissen,

wenn man bedenkt, daß erstens das zweite Heft nicht so rasch voll wird, vielleicht für zwei Jahre reicht, und dann, daß diese Vorschrift hauptsächlich für die Mittel- und Oberstufe gilt. Jetzt erfolgt die Anwendung des Gelernten, das Produzieren neuer Glieder, wie man beim Rechnen erst die Instruktionsaufgabe behandelt (Vertiefung), daraus die Regel ableitet (Besinnung), wiederholt und dann die Übungsaufgaben stellt (Anwendung). So lassen wir beim Zeichnen aus der ersten Form viele andere genetisch entstehen. Diese neuen Formen, Episoden, bedürfen der ausführlichen Besprechung nicht. Es genügt hier, kurz die Art der Anwendung anzugeben und das Formelement aufzusuchen. Ferner kann der Lehrer Stoffe vorzeigen, zu deren Verzierung diese oder ähnliche Formen verwandt worden sind, und das Passende oder Unpassende derselben erkennen lassen, um den Geschmack zu bilden. Endlich kann er den Schülern auch aufgeben, zu forschen, wo solche Formen angewandt sind, oder wozu sie angewandt werden könnten. Daß der Zeichenunterricht auch Stoff zu Aufsatzübungen bietet, leuchtet ein. —

Wie bei jedem Unterrichte, so ist auch im Zeichenunterrichte, wenn ein bestimmtes Gebiet durchgearbeitet ist, eine Rückschau notwendig. Dieselbe bezweckt die Erhaltung des gewonnenen begrifflichen Materials und erstreckt sich sowohl auf die Formen als auch auf das Kunsthistorische. Den Beschluß des Unterrichtes bildet eine summarische Repetion, so daß die Schüler das Ganze überblicken können, also nicht sich hinein- und festarbeiten, sondern über der Arbeit stehen.

Ich brauche nach diesen Ausführungen wohl kaum noch zu bemerken, daß Menards Zeichenunterricht auf den Grundsätzen der Herbartischen Pädagogik beruht. Was das Kunstwissenschaftliche angeht, stützt sich Menard auf die derzeitigen bedeutendsten Vertreter dieses Faches, Semper, Fischbach, Bötticher u. a. Soweit ich die Sache beurteilen kann, scheint es mir, als ob Menard im Begriffe sei, das Problem des Volksschulzeichenunterrichtes in echt wissenschaftlicher Weise zu lösen.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Verhandlung über die Schulaufsichtsfrage auf dem II. evangelischen Schulkongreß in Kassel.

1. Der hervorragenste Gegenstand der Verhandlungen des II. evang. Schulkongresses war unstreitig das Thema der dritten Hauptversammlung: „**Die Schulaufsichtsfrage.**“ Kein Wunder daher, daß diese Versammlung die besuchteste von allen Sitzungen war. Eingeleitet wurde dieselbe durch den Gesang der beiden ersten Strophen des Liedes: „O heilger Geist“ und durch eine erbauliche Ansprache des Dekan Kübel-Eßlingen in Württemberg über Phil. 2, 1—5. Mit ernstem Wort zum ernsten Werk wies der Redner hin auf die hohe Bedeutung der folgenden Verhandlung, bei der jedes Wort, welches gesprochen

werde, von Wichtigkeit sei, und ermahnte dringend zum friedlichen Austausch der Meinungsverschiedenheiten. Der Referent des genannten Hauptthemas, Pfarrer Zillessen aus Orsoy, bezeichnete in seiner Einleitung dasselbe als das wichtigste und einschneidendste des II. Schulkongresses und bat die Anwesenden, alle Kundgebungen des Beifalls und Mißfallens, welche sonst am Platze wären, zu unterlassen, da dieselben bei der Verhandlung des vorliegenden Gegenstandes nur aufregend und verletzend wirken könnten.

Zu dem Thema selbst übergehend, brachte der Redner auf Grund folgender, mehr nebeneinander liegender Punkte resp. Überschriften die wesentlichsten Teile der Schulaufsichtsfrage zur Sprache.

1. Die Bedeutung der Schulaufsichtsfrage in der Gegenwart,
2. die Aufgabe der Schulaufsicht,
3. die Schulaufsichtsberechtigten,
4. Lehrerberechtigung,
5. kirchliche Berechtigung,
6. Centralisation oder Dezentralisation der Schulaufsicht,
7. Fachmännische Schulaufsicht,
8. Lokal-Schulaufsicht,
9. Kreis-Schulaufsicht,
10. unerläßliche Vorbedingung zur Schulaufsichtsreform.

Wenn wir auch nicht allen Ausführungen des Referenten — namentlich denjenigen über das Kreisschulinspektorat — zustimmen können, so konstatieren wir doch mit Genugthuung, daß in dem eingehenden und ausführlichen Referate vielfach Anschauungen zur Geltung kamen, welche nicht nur in Lehrerkreisen, sondern auch bei allen denen freudige Zustimmung finden werden, die sich bei der Beurteilung von Schulfragen nicht vom Partei- oder Interessenstandpunkte und dem in der Regel damit verbundenen Streben nach Herrschaft über die Schule, sondern von der allein berechtigten Frage leiten lassen, was der Schule zur Lösung ihrer Aufgabe not thut; Anschauungen, wie sie in diesem Blatte, namentlich von dem Herrn Herausgeber, des öfteren vertreten sind. Alle, welche das Wohl der Schule im Auge haben, müssen es dem Referenten Dank wissen:

1. daß er klar und bestimmt hervorhob, daß bei der Schulverfassung und der auf dieser sich gründenden Schulaufsicht nicht nur einige, sondern alle beteiligten Interessentenkreise: Staat, Kirche, bürgerliche Gemeinde, Schulgemeinde und Lehrerstand vollgültige Vertretung finden müssen. (Siehe untenstehende Thesen: I., III. al. 2 und 3, VI. al. 3, VIII. al. 2 und 5).

2. daß er die bei der hergebrachten Schulaufsichtsordnung, wenn auch nicht gewollte, so doch thatsächlich herbeigeführte Benachteiligung resp. Schädigung der Schule und des Schulamtes und Vorschläge zur Abhülfe derselben zum Ausdruck brachte. (Siehe These III al. 3, besonders V, VII, VIII al. 5.)

Interessant war die Bemerkung, in welcher Redner bei dem achten Abschnitt — „Lokal-Schulaufsicht" — die Ansicht eines hochstehenden Mannes mitteilte, nach welcher die Subordination der Lehrer unter die Pfarrer und die volle Übertragung der Lokalschulinspektion an letztere schon um deswillen beibehalten werden müsse, damit die Geistlichen nicht mit den Lehrern — welche gern opponierten — zu eng befreundet würden, um dann beide zusammen Opposition zu machen; während andererseits die Geistlichen in ihrer höheren Stellung als Lokalschul-

inspektor aus den Kreisen der Lehrer gedrängt und mehr mit der Regierung in Fühlung bleiben würden.*) Wir müssen es uns versagen noch weiter auf den reichen Inhalt des Vortrages einzugehen und verweisen den Leser auf die demnächst zum Subskriptionspreis von 1,50 Mk. erscheinende Denkschrift des II. evang. Schulkongresses. Redner schloß, indem er nochmals die Berücksichtigung aller zur Schulaufsicht berechtigten Faktoren betonte, bez. forderte, gemäß der Devise: „suum quique!"

---

2. Das klare, faßliche und in warmer Sprache vorgetragene Referat fand freudige und lebhafte Zustimmung. — Auf Grund desselben waren von dem Referenten folgende Thesen aufgestellt, auf welche oben schon einige Male Bezug genommen wurde:

I. Die Schulaufsicht hat die Aufgabe, darüber zu wachen und dafür zu sorgen, daß durch allseitig treue Pflichterfüllung einerseits und durch die Vollständigkeit der Maßnahmen und die Tüchtigkeit der Arbeit andererseits

a) den Interessen der Schule,
b) den berechtigten Anforderungen sämtlicher Schulinteressenten,
c) den Vorschriften der Schulleitung

entsprochen werde.

II. Der Schulaufsicht unterliegt das ganze Gebiet des Volksschulwesens. Dieselbe kann jedoch unter Umständen nur den einen oder anderen Teil desselben ausschließlich oder vorwiegend ins Auge fassen.

Demgemäß ist zwischen Aufsicht in äußerer Hinsicht — über Schulräume, Schulbesuch, Verwaltung des Schulvermögens u. s. w. — und in innerer Hinsicht — über die Schularbeit und deren geistige Vorbedingung — zu unterscheiden.

Als wichtigste Zweige der Schulaufsicht in innerer Hinsicht treten hervor die Aufsicht in religiös-sittlicher und diejenige in methodisch technischer Hinsicht.

Zur Ausübung jeder Art von Schulaufsicht ist die entsprechende Befähigung unerläßlich.

III. Dem Staate gebührt das Recht der Oberleitung des gesamten Volksschulwesens und so auch das Recht der Oberaufsicht über dasselbe.

Sämtlichen Volksschulinteressenten ist jedoch ein Mitaufsichtsrecht in dem Maße zuzuerkennen, als sie dessen zur Wahrung ihrer Interessen bedürfen.

Als zur Schulaufsicht in entsprechendem Maße berechtigt sind somit neben dem Staate zu nennen: die Kirche, die bürgerliche und die kirchliche Gemeinde, die Schulgemeinde und auch der Lehrerstand.

IV. Die Kirche kann und darf sich mit dem Rechte der Leitung und Beaufsichtigung des Religionsunterrichts nicht zufrieden geben. Sie ist vielmehr verpflichtet, zu verlangen, daß ihr das Recht der Beaufsichtigung des gesamten Volksschulwesens in religiös-sittlicher Hinsicht — unbeschadet des Oberaufsichtsrechtes des Staates auch nach dieser Seite hin — zuerkannt werde.

Es ist Sache der Kirche, darüber zu befinden, durch welche Organe sie das ihr zustehende Schulaufsichtsrecht ausüben will. Dem einzelnen Pfarrer muß

---

*) Hatte sich die Versammlung bis dahin, dem Wunsche des Referenten gemäß, lauter Kundgebungen der Zustimmung bez. des Mißfallens enthalten, so entstand bei dieser Mitteilung doch von allen Seiten ein schallendes Gelächter.

jedoch unter allen Umständen eine solche Stellung zur Volksschule bez. zu den Volksschulen seiner Gemeinde gegeben werden, wie sie die pflichtmäßige Ausübung seines seelsorgerlichen Berufes erheischt.

Getreu dem Geiste Christi, darf die christliche Kirche in betreff der Schulaufsicht nicht mehr verlangen, als sie zur Wahrnehmung ihrer Interessen bez. zur Ausrichtung des ihr gewordenen göttlichen Auftrages verpflichtet ist.

Mit Freuden soll sie dagegen bereit sein, auch auf dem Schulaufsichtsgebiete, so weit es von ihr begehrt wird und im Interesse des Volksschulwesens wünschenswert erscheint, die weitgehendsten Dienstleistungen zu verrichten.

V. Bei der Leitung und Beaufsichtigung des Volksschulwesens in innerer Hinsicht ist als erster Grundsatz festzuhalten, daß die Freiheit und Selbständigkeit der Schularbeit gewahrt werde. Die Seele der Schularbeit darf nicht außerhalb, sondern muß innerhalb der Schule bez. des Lehrerstandes liegen.

Die generelle Überordnung des geistlichen Standes über den Lehrerstand auch in methodisch-technischer Hinsicht muß als ein nicht mehr zeitgemäßes und für den Lehrerstand drückendes Verhältnis bezeichnet werden. Es ist in derselben eine, wenn auch nicht gewollte, so doch thatsächliche principielle Geringschätzung der Schularbeit zu erblicken.

Die Geistlichen als solche sind wohl in rein erziehlicher, aber nicht in unterrichtlicher bez. methodisch-technischer Hinsicht als Fachmänner in vollem Sinne des Wortes anzusehen.

VI. So wenig es eine allein normale Staatsverfassung giebt, so wenig giebt es eine allein normale Regelung der Schulaufsicht.

Auch auf dem Schulaufsichtsgebiet ist alles Generalisieren und Uniformieren zu vermeiden.

Es handelt sich lediglich darum, daß die berechtigten Ansprüche sämtlicher Schulinteressenten berücksichtigt werden, und daß die Regelung zu allseitiger oder doch zu möglichst allseitiger Befriedigung erfolge.

Eine einheitliche Schulaufsicht ist indessen im Interesse der Schule unter allen Umständen wünschenswert und darum so lange, als nur eben möglich beizubehalten.

VII. Bei jeder mehrklassigen Volksschule ist die nächste Leitung und Beaufsichtigung des Schulorganismus, zumal in technisch-methodischer Hinsicht, einem Hauptlehrer oder Rektor zu übertragen.

Pflichten und Rechte desselben bedürfen genauer Festsetzung.

Insonderheit ist dafür Sorge zu tragen, daß durch die demselben übertragenen Befugnisse die Rechte der Klassenlehrer nicht eine ungeziemende Beeinträchtigung erfahren.

VIII. Die Lokalaufsicht wird — abgesehen von den ad VII erwähnten Befugnissen des Hauptlehrers — am zweckmäßigsten durch ein für jede Schule zu bildendes Aufsichts-Kollegium (Schulvorstand) ausgeübt.

In diesem Kollegium muß die kirchliche Gemeinde durch den Pfarrer, die bürgerliche Gemeinde durch den Bürgermeister, die Schule durch den Lehrer bez. den Hauptlehrer und die Schulgemeinde durch etliche Glieder derselben vertreten sein.

Der Vorsitz in diesem Kollegium und die Vermittelung des Verkehrs mit den höheren Behörden ist der Regel nach dem Pfarrer zu übertragen.

Der Aufsicht des Schulvorstandes unterliegt das ganze innere und äußere

Gebiet der betr. Schule. Selbst die methodisch-technische Seite der Schularbeit kann nicht völlig ausgeschlossen werden, wenn dieselbe auch naturgemäß in den Hintergrund tritt und als Grundsatz festzuhalten ist, daß in allen Fällen, in welchen ein Dissensus mit dem eigentlich technischen Gliede des Vorstandes hervortritt, die Entscheidung den höheren Aufsichtsbehörden zu überlassen ist.

In größeren Gemeinden mit mehreren Schulsystemen empfiehlt es sich, außer den Vorständen für die einzelnen Schulen einen Gesamt-Orts-Schulvorstand (Schul-Deputation) auf Grund analoger Zusammensetzung zu bilden. In noch größeren Städten wird auch das Bedürfnis der Anstellung eines oder mehrerer städtischer Schulinspektoren hervortreten.

IX. Neben den örtlichen Schulaufsichts-Kollegien, die selbstverständlich zur Befolgung der Vorschriften der staatlichen Oberleitung zu verpflichten sind, bedarf es — mit Ausnahme des ad VIII al. 5 erwähnten Falles — des Amtes eines Lokal-Schulinspektors nicht.

Insonderheit ist im Interesse der Schule, wie der Kirche und des Staates dringend zu wünschen, daß das neugeschaffene Amt eines rein staatlichen Lokal-Schulinspektors wieder aufgehoben werde.

So lange dasselbe indessen noch besteht, ist es principiell den Geistlichen zu übertragen.

X. Für die Bezirks- oder Kreisschulaufsicht muß der Nachweis fachmännischer Qualifikation gefordert werden. Derselbe ist indessen nicht gerade an die Absolvierung eines Schulexamens gebunden.

Die betr. Aufsicht kann entweder durch Geistliche im Nebenamte — unter Voraussetzung kleiner Bezirke — oder durch selbständige Kreisschulinspektoren im Hauptamte ausgeübt werden.

Soll die Kreisschulaufsicht im Hauptamte ausgeübt werden, so ist zu beanspruchen:

1. daß dieselbe konfessionell gesondert bleibt;
2. daß bei der Auswahl der Persönlichkeiten zum mindesten eben so sehr auf sittliche und kirchliche Qualifikation, wie auf unterrichtliche Tüchtigkeit gesehen werde.

Werden die Interessen der Kirche bei der Kreisschulaufsicht nicht in vollem Maße gewahrt — auch nicht durch ev. Bildung eines Kreis-Aufsichts-Kollegiums —, so ist eine Dezentralisation der Kreisschulaufsicht in sofern unvermeidlich, als der Kirche nicht verwehrt werden darf, das ihr unter allen Umstände zustehende und zuzuerkennende Schulaufsichtsrecht in religiös-sittlicher Hinsicht für sich allein auszuüben.

XI. Für den Fortschritt des Volksschulwesens nach seiner inneren Seite oder für die Hebung und Förderung der Schularbeit im allgemeinen dürfte mehr als von der amtlichen Thätigkeit des Kreisschulinspektors von freien Bezirks- oder Kreis-Lehrer-Konferenzen mit Vorstehern aus dem Lehrerstande und mit Lehrproben und abwechselndem Besuch der verschiedenen Schulanstalten des Bezirks zu erwarten sein.

Die Vorsteher dieser freien Lehrer-Konferenzen dürften in allen schwierigeren Fällen, zumal wenn Anträge oder Beschwerden aus dem Lehrerstande vorliegen, als die naturgemäßen Beisitzer des Kreisschulinspektors zu betrachten, und es dürfte ihnen eine dementsprechende rechtliche Stellung zu geben sein.

XII. Als unerläßliche Vorbedingung jedweder Reform auf dem Schul-

aufsichtsgebiete muß bezeichnet werden, daß das ausschließliche Schulaufsichtsrecht des Staates da, wo es besteht, in ein Ober-Aufsichtsrecht verwandelt und das Mitaufsichtsrecht sämtlicher Volksschul-Interessenten in entsprechendem Maße durch Staatsgesetz anerkannt werde."

---

3. In anbetracht, daß die Zeit schon sehr vorgerückt war, als Pastor Zillessen seinen Vortrag beendete, und die Extrafahrt nach Wilhelmshöhe gegen die ursprüngliche Feststellung eine halbe Stunde früher gelegt war, wurde aus der Mitte der Versammlung der Antrag gestellt, das Korreferat des Seminaroberlehrers Bochterle-Eßlingen von der Tagesordnung abzusetzen und sofort in die Besprechung des so wichtigen Gegenstandes einzutreten: da die Zeit zur Debatte über denselben ohnehin schon knapp bemessen sei, es aber bei der hohen Bedeutung der vorliegenden Frage im Interesse sehr vieler Anwesenden, welche besonders dieses Themas wegen zum Kongreß nach Kassel gekommen wären, liege, daß die Diskussion über dasselbe nicht so kurz abgethan würde. Zwar wurde der Antrag abgelehnt, doch machte der Vorsitzende — Realgymnasialdirektor Leimbach-Goslar — namens des ständischen Ausschusses die Mitteilung, daß durch Verlegung der kleineren Versammlungen, welche für den folgenden Tag auf der Tagesordnung ständen, die 4. Hauptversammlung an diesem Tage statt um 10 Uhr schon um 9 Uhr beginnen würde, und sich dadurch Zeit fände, die Diskussion über die Schulaufsichtsfrage nach Beendigung des Vortrages der 4. Hauptversammlung wieder aufzunehmen.

---

4. Darauf nahm Seminaroberlehrer Bochterle das Wort zum **Korreferat**. — Nach einer kurzen Mitteilung über die Schulaufsichtsordnung in Württemberg, spricht Redner für Vereinfachung der Schulaufsicht, findet den Schwerpunkt derselben in der Ortsschulbehörde und betont die Bedeutung der Ausbildung des Hauptlehreramtes an mehrklassigen Schulen, wodurch der Pfarrer wesentlich entlastet würde. Er hält es jedoch für verwerflich, das Lokalschulinspektorat an ein- und zweiklassigen Schulen zu beseitigen; meint aber, daß der Besuch der Schule von seiten des Pfarrers in seiner Eigenschaft als Lokalschulinspektor auf monatlich einmal zu reduzieren sei. Hinsichtlich des Kreisschulinspektorats ist er der Ansicht, daß, wenn dasselbe in den Händen eines reinen Fachmannes liege, dann bei den Schulrevisionen einseitig die unterrichterliche Seite hervorgehoben würde. Unter allen Umständen aber will Redner bei der Schulaufsicht den engen Zusammenhang zwischen Schule und Kirche, als ein bewährtes Verhältnis, gewahrt wissen.

---

5. Bei der nun folgenden sehr kurzen (!) **Diskussion** über die beiden Vorträge, in der dem einzelnen Redner nur 5 Minuten zum Sprechen gewährt wurden, nahmen Pfarrer Senckel-Hohenwalde, Hauptlehrer Hogeweg-Mülheim a/Ruhr und Dekan Kübel-Eßlingen das Wort.

Ersterer wies darauf hin, wie der Pfarrer durch seine amtliche Thätigkeit genötigt sei, sich im Katechumenen- und Konfirmanden-Unterricht mit den Kindern zu beschäftigen und hält die Geistlichen für geborene Schulinspektoren.

Hauptlehrer Hogeweg (Vorsitzender des rhein.-westf. Ev. Lehrervereins) bemerkt, bei der Einschränkung der Redezeit auf 5 Minuten hätte er lieber aufs

Wort verzichtet, doch glaube er, daß die Versammlung es dem Referenten, Pfarrer Zillessen, schuldig sei, auf sein inhaltreiches Referat näher einzugehen und ihm ihren Dank für die in demselben zur Geltung gebrachten Anschauungen auszusprechen. Dieses Referat habe ausführlich nachgewiesen und es hervorgehoben, wie alle berechtigten Interessentenkreise: Staat, kirchliche und bürgerliche Gemeinde, Schulgemeinde und Schulamt bei der Schulaufsicht ihre Berücksichtigung und Vertretung finden müßten. Der Kürze der Zeit wegen könne er (Redner) auf alle diese Punkte leider nicht näher eingehen. Man möge es ihm deshalb nicht übel deuten, wenn er sich auf die Stellung des Schulamtes in der Schulaufsichtsordnung beschränke. Bei längerer Zeit zum Reden würde er über diesen Punkt zu allerletzt gesprochen haben. Der bewährte Schulmann, der juristisch und theologisch gebildete Seminardirektor Zahn, sage in einer Abhandlung, die er im Jahre 1851 geschrieben: „Willst du einen gesunden Stand, so gewähre ihm die Luft, in der er gedeihen kann, gieb ihm die Mittel, die zu seiner Ausbildung nötig sind!" Als Mittel zur Ausbildung eines gesunden Standes nenne derselbe Herr Standesehre, Standesrechte, Standesgefühle. Redner führt dann aus: Etwas müsse jeder Stand haben, was er sein eigen nennt, was seine Ehre ausmacht, sonst versumpfe und versinke derselbe. Da nun die unmittelbar sittlichen Eigenschaften, wie Fleiß, Treue, Gewissenhaftigkeit — von allen Ständen gleichmäßig gefordert werden müßten, so könnten diese nicht das Eigentümliche eines Standes, nicht das abgeben, was seine Berufsehre ausmache. Diese läge vielmehr in der — Berufsqualifikation. Letztere besäße nun an und für sich noch keine Ehre, sondern erhalte sie erst durch öffentliche Anerkennung in Gewährung bestimmter Rechte, der Berufsrechte. Wie verhält es sich nun mit der Berufsehre und den Berufs- und Standesrechten des Schulamtes? Pfarrer Zillessen habe es in seinem Referate klar und bestimmt hervorgehoben und nachgewiesen, wie in der generellen Überordnung des geistlichen Standes über den Lehrerstand in methodisch-technischer Hinsicht für den letzteren etwas Drückendes, eine — wenn auch nicht gewollte — thatsächliche Geringschätzung der Schularbeit liege (These 5). Die Berufsqualifikation des Schulamtes sei somit nicht anerkannt, sondern vielfach aberkannt, und die Berufsrechte seien ihm infolge dessen vielfach vorenthalten. Der Lehrer könne seine Schule nicht rechtlich vertreten, — habe nicht Sitz und Stimme im Schulvorstande, — die Leitung der Schule läge fast durchweg nicht in seiner Hand, — das Dirigenten- oder Hauptlehreramt bei mehrklassigen Schulen sei in den meisten Distrikten nicht ausgebildet. Dagegen sei der Lehrer einem Lokalschulinspektor unterstellt, der jene Rechte besitze. Ohne Berufsehre, Berufs- und Standesrechte könne aber im sozialen Sinne von einem Stande nicht die Rede sein, denn es fehle demselben der Boden zum Stehen. Damit fehle zugleich der korporative Zusammenschluß, die erste Bedingung zur Entwicklung eines gesunden esprit de corps, welcher wiederum für die Entwicklung eines gesunden, ehrenhaften Standessinnes, der sich durch strenge Selbstzucht kennzeichnet, durchaus erforderlich sei. Letztere sei aber für das sittliche und religiöse Leben im Lehrerstande und somit für die Erhaltung und Förderung der christlichen Volksschule von der größten Wichtigkeit. Wer daher einen gesunden und ehrenhaften Standessinn unter den Lehrern, wer einen christlichen Lehrerstand, eine christliche Schule wolle, müsse auch für die Berufsehre, die Berufs- und

Standesrechte des Schulamtes eintreten. Redner schloß, indem er dem Pfarrer Zillessen den wärmsten Dank aussprach. Er glaubte denselben auch darbringen zu dürfen im Namen des Vereins evang. Lehrer und Schulfreunde von Rheinland und Westfalen, sowie im Namen der anwesenden Lehrer.

Dekan Kübel wies darauf hin, daß wohl zu beachten sei, daß die Pfarrer nicht die Kirche seien. Zur Kirche gehörten nicht nur die Geistlichen, sondern auch die Lehrer u. s. w. Dies müßten Lehrer und Geistliche wohl bedenken. Man rede von Rechten, man müsse die Pflichten in den Vordergrund stellen. Alle, Schulmeister und Pfarrer, sollen dienen. Allerdings müsse der Lehrer seine Rechte haben, und er begreife nicht — und in Württemberg begreife man es überhaupt nicht — daß in verschiedenen Gegenden unseres Vaterlandes der Schullehrer nicht Sitz und Stimme im Schulvorstande habe. Zum Schluß schlug Redner folgende Resolution vor, die er morgen zur Abstimmung der Versammlung vorlegen werde:

1. Der 2. evang. Schulkongreß wiederholt nachdrücklichst, daß es wesentlichster Teil seines Programms ist, dem deutschen Volke seine christliche und evangelisch-konfessionelle Volksschule zu erhalten oder wieder zu gewinnen."
2. „Eben darum ist der Kongreß bestrebt, für den innigsten Anschluß der Schule an die evang. Kirche nach Kräften zu wirken, wie auch die wahren Interessen des christlichen evang. Lehrerstandes angelegentlich zu schützen und zu fördern."
3. „In Erwägung nun, daß in Bezug auf die Detailfragen der Ordnung der Schulinspektion die Verhältnisse in den verschiedenen Ländern Deutschlands geschichtlich geworden und vielfach sehr verschiedener Art sind, sieht sich der Kongreß für jetzt noch nicht in der Lage, über jene Fragen in programmmäßiger und für alle Verhältnisse unseres Vaterlandes gleichmäßig gültigen Weise sich auszusprechen.

---

6. Die Fortsetzung der Diskussion wurde am Morgen des 27. Sept. — nach Beendigung des Vortrages der 4. Hauptversammlung — wieder aufgenommen und zunächst das Wort erteilt

Herrn Bezirks-Schulinspektor Wangemann-Meißen. Derselbe wies auf die Schulverhältnisse in Sachsen hin, betonte, daß die meisten Fragen, welche hier zur Besprechung gekommen, dort schon ihre Erledigung gefunden und Sachsen ein bereits geordnetes, seit vielen Jahren bewährtes Schulwesen habe.*) In den einzelnen Ländern Deutschlands seien die Verhältnisse so verschieden, daß bestimmte, allgemein gültige Normen für eine Schulaufsichtsordnung sich unmöglich festsetzen ließen. Redner bat deshalb, von der Aufstellung von Thesen und von Beschlüssen abzusehen.

Der Vorsitzende Dir. Leimbach teilte darauf mit, daß zu der vorliegenden Frage zwei Anträge eingelaufen seien. Zunächst liege die Resolution des Dekan Kübel vor, welche bereits gestern vom Antragsteller verlesen sei (siehe oben!) und sich in derselben Richtung bewege, welche durch die Worte des Vorredners (Wangemann) angedeutet sei. Auch er halte es für den Kongreß für rein unmöglich, Beschlüsse eingehender Art zu fassen.

---

*) Bereits am ersten Abend, an welchem die Begrüßungen stattfanden, hob der Redner mit ähnlichen Worten die wohlgeordneten und bewährten Schulverhältnisse Sachsens, unter denen sich die Lehrer zufrieden und glücklich fühlten, hervor.

Der zweite Antrag (überreicht von Hauptlehrer Hogeweg) trage 41 Unterschriften und habe folgenden Wortlaut:

„Der zweite evangelische Schulkongreß spricht im allgemeinen seine freudige Zustimmung zu den in dem Referate des Herrn Pfarrers Zillessen ausgesprochenen Grundgedanken aus und hält dafür

1. daß eine einheitliche (uniforme) Ausgestaltung der Schulaufsicht für das deutsche Reich nach der geschichtlichen Entwicklung seines Volksschulwesens weder thunlich noch wünschenswert ist, befürwortet aber
2. auf das dringendste, daß überall da, wo es noch nicht geschehen, die Schulaufsicht so eingerichtet werde, daß sämtliche Interessentenkreise: Staat, Kirche, Schulgemeinde und Schulamt zu ihrem vollen Rechte kommen."

Zu diesem zweiten Antrage hatten sich Pfarrer, Lehrer an Volks- und höheren Schulen und einige Privatleute geeinigt.

In der Debatte fortfahrend, erhielt dann Institutslehrer Dietrich-Stuttgart das Wort. Derselbe verlas zunächst eine Erklärung des evang. Lehrervereins in Württemberg und betonte, an diese Erklärung anknüpfend, daß die Lehrer Württembergs fest entschlossen seien, dem antichristlichen Zeitgeiste auch nicht die geringste Konzession zu machen. Sie seien in Wüttemberg so ängstlich, weil sie so bang vor dem Antichrist seien. Eine gewisse Partei sei bemüht, die Mißstimmung, welche durch gegenseitige Vorurteile im Lehrer- und Pfarrerstande und durch persönliche Mißgriffe genährt worden, auszunutzen. Der Lehrer als Schulinspektor sei ein Ideal der Zukunft, doch müsse thatsächlichen Mißständen abgeholfen werden, ohne jedoch dem antichristlichen Zeitgeiste Konzessionen zu machen. Er (Redner) bitte seine Kollegen, sich nicht vom Taumelkelch der Welt bethören zu lassen. Der evang. Lehrerverein in Württemberg stelle sich die Aufgabe, für Lehrer zu sorgen, welche die Schmach Christi für einen größeren Gewinn halten als die Emancipation des Standes.*)

Durch eine Interpellation zur Geschäftsordnung veranlaßt, beschloß die Versammlung alsdann, in die Debatte über die beiden eingegangenen Anträge zu treten und die Zeit zur Erörterung derselben nicht zu beschränken. Darauf erteilte der Vorsitzende zur Begründung des letzterwähnten, von 41 Mitgliedern des Kongresses unterzeichneten Antrages das Wort dem

Hauptlehrer Hogeweg. Der Antrag sei, bemerkte der Redner, von ihnen eingebracht, um den Vortrag des Herrn Pfarrer Zillessen, den die Versammlung im allgemeinen mit Beifall und Zustimmung aufgenommen habe, nutzbar zu machen. Der ersten Position des Antrages des Herrn Dekan Kübel, welche sich dahin ausspreche: „dem deutschen Volke seine christliche und evangelisch-konfessionelle Volksschule zu erhalten oder wieder zu gewinnen," stimmten auch sie (die 41 Antragsteller) voll und ganz zu. Auch wünschten sie eine enge Verbindung zwischen Schule und Kirche, dennoch könnten sie der zweiten Position des Kübelschen Antrages in der vorliegenden Fassung nicht ganz zustimmen. Es käme hier

*) Zu dem in diesem Bl. bereits besprochenen gegnerischen Stimmen über die „Leidensgeschichte" sind unlängst noch zwei neue gekommen: die eine von Dekan Kübel in seinem „Süddeutschen Schulboten" (Nr. 15—17), die andere in der Nathusiusschen „Konservativen Monatsschrift. Wer jene Artikel im Südd. Schulboten gelesen hatte, der wußte im voraus, daß Herr Dekan Kübel auf dem Kasseler Kongresse einer der entschiedensten Gegner der Lehrerwünsche in der Schulaufsichtsfrage sein würde. Wie der obige Bericht zeigt, haben ihn übrigens seine schwäbischen Landsleute Dietrich und Bochterle, sowie die Herren Pfr. Senkel (Brandenburg) und Schulinsp. Wangemann (Sachsen) treulich unterstützt.

auf die Mittel an, durch welche man die Verbindung herstellen wolle. Eine einheitliche (uniforme) Regelung wollten auch sie nicht, und wenn die Verhältnisse in Württemberg zur Zufriedenheit der Beteiligten geregelt seien, und die Pfarrer und Lehrer sich dabei glücklich fühlten, so wolle er (Redner) ihr Glück gewiß nicht stören. Aber darin würde jedenfalls die Versammlung einig sein, daß die Schulaufsichtsfrage zur möglichsten Zufriedenheit aller Beteiligten — und zwar im Interesse der Erhaltung der christlich-konfessionellen Volksschule — müsse geordnet werden. Die Schulaufsicht hänge aufs engste mit der Schulverfassung zusammen. Diese sei das Fundament, auf welches sich jene aufbaue. Bei der Schulverfassung ständen aber zwei Anschauungen einander diametral gegenüber. Die eine sähe in der Schule vornehmlich ein kulturpolitisches Institut und möchte darum am liebsten mit der Kirche möglichst wenig zu thun haben. Die andere neige sich der herkömmlichen Schulaufsicht zu, nach welcher Staat und Kirche ihre beiderseitigen Ansprüche darin ausglichen, daß die Kirche im Auftrage des Staates nicht nur die kirchliche, sondern auch die allgemeine und technische Aufsicht besorge. Da nun beide Ansichten mit den Anschauungen der beiden großen politischen Parteien parallel gingen, so sei die Schule ein Streitobjekt der politischen Parteien geworden, habe gegen die Wellenschläge des Parteikampfes nicht den gehörigen Schutz und könne nicht zur Ruhe, nicht zu ihrem Rechte kommen. Solle hier Wandlung und Hülfe kommen, so dürfe die Schulverwaltungs- und Schulaufsichtsfrage einzig und allein von dem Standpunkt besehen werden, welcher nur die allgemeine pädagogische Aufgabe der Schule im Auge habe. Die Kardinal-Forderung dieses Standpunktes sei aber: Alle bei der Schule beteiligten Interessenten — Staat, Kirche, bürgerliche Gemeinde, Schulgemeinde und Schulamt — müssen zu ihrem Rechte kommen, und die Garantie haben, daß ihr eigentümliches Interesse in der Schule zur Geltung gelange. Werfe man vom Standpunkte dieser Kardinalforderung aus einen Blick auf die bestehenden Schulverfassungen und Schulaufsichtsordnungen, so sei der Staat, welcher die Oberaufsicht habe — und mit Recht habe — allerdings imstande, seine Interessen zu vertreten. Die Kirche, welche nach dem Staate die günstigste Stellung habe, sei schon nicht imstande gewesen, überall vollauf die religiösen Interessen beim Schulwesen und den christlichen Charakter der Schulen zu wahren, wie dies bei Errichtung von Simultan- oder paritätischen und religionslosen Schulen (Holland, Frankreich rc.) deutlich zu Tage getreten sei. So weise also schon das eigene Interesse der Kirche darauf hin, daß hier in der Schulaufsicht etwas nicht in Ordnung sei. Habe sie es doch erleben müssen, daß die bürgerliche Gemeinde in vielen Fällen, ohne sich um die Kirche, die Familie und den Lehrerstand zu kümmern, aus wirtschaftlichen oder kulturpolitischen Gründen über den konfessionellen Charakter rc. des Schulwesens entschieden habe. Noch mehr sei die Familie, obgleich das Schulwesen so recht ein Anliegen derselben sei, in ihrem Rechte geschädigt. Das Recht der Eltern erwachse aus der Pflicht derselben. Die Elternpflicht sei gegeben in dem Wort der Schrift: „Ziehet eure Kinder auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn!“ Der Familie müsse das Recht zustehen, dieser Pflicht voll und ganz nachkommen zu können. Deshalb seien derselben bei der Lehrerwahl, bei der Pflege und Aufsicht gewisse Rechte zu gewähren, damit sie Garantie gewinne, daß auch in der Schule jener, der Familie auferlegten Pflicht Genüge geschehe. Dies könne nur geschehen durch den Zusammenschluß der Familien zur Schulgemeinde, welche sich als ein Familien-

verband zur gemeinsamen Erziehung der Kinder darstelle, deren Hülfsinstitut die Schule sei. Durch Einrichtung von repräsentativen Schulkollegien in der Schulgemeinde sei die Möglichkeit gegeben, dafür zu sorgen, daß sämtliche Interessentenkreise bei der Schulverwaltung resp. Schulaufsicht ihre Vertretung fänden, indem jene Kollegien aus Delegierten der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinde, der Schulgemeinde und des Lehrerstandes zusammengesetzt würden. Auch biete eine solche Einrichtung den Vorteil, daß die Gegensätze sich in kollegialischer Beratung ausgleichen, die eigentliche Aufgabe der Schule mehr zur Geltung komme, so daß diese dann ihr Werk im stillen, ungestört von dem Getöse der politischen und sonstigen Parteikämpfe, zum Segen der Kleinen, thun könne. Da ferner zum Charakter der Schulgemeinde gehöre, daß ihre Glieder in den wichtigsten Stücken der Erziehung einig seien — also derselben Konfession angehörten — so sei darin zugleich ein wichtiges Moment zur Erhaltung der christlich-konfessionellen Volksschule gegeben.

Sodann ging Redner zum fünften Interessentenkreise, zum Lehrerstand über. Welche Nachteile für denselben hinsichtlich seiner Berufsehre, seiner Berufs- und Standesrechte in dem Ausschluß seiner Beteiligung bei der Schulaufsicht lägen, und welche Hemmnisse dieser Ausschluß für die Entwicklung eines gesunden, ehrenhaften Standessinnes, des sittlichen und religiösen Lebens im Lehrerstande zur Folge habe, darauf habe er bereits gestern hingewiesen. Er wolle darauf nicht wieder zurückkommen, dagegen noch einen anderen wichtigen Punkt hervorheben. In dem erwähnten Ausschlusse des Schulamtes läge für den Lehrerstand — und namentlich für die jüngeren Lehrer — die Versuchung, der Kirche und dem christlichen Leben entfremdet zu werden. Die Kirche seien allerdings nicht die Pfarrer; darin stimme er dem Herrn Dekan Kübel vollkommen zu. Es gehörten dazu auch die Lehrer ꝛc., und er rechne sich mit zur Kirche, glaube aber deshalb auch die Pflicht und das Recht zu haben, auf Gefahren, welche für das kirchliche Leben vorhanden, hinzuweisen. Wer in religiöser Hinsicht fest gegründet sei, der könne über schmerzliche Gefühle Herr werden, sie still und geduldig tragen, und es sei gewiß, wo dies geschehe, würde der Segen nicht ausbleiben. Nun gäbe es aber namentlich unter den jüngeren Lehrern solche, welche noch keine Entscheidung getroffen oder in religiöser Hinsicht noch keinen festen Standpunkt gewonnen hätten. Diesen gegenüber sei es heilige Pflicht, alle Hemmnisse und Hindernisse wegzuräumen, durch welche sie möglicherweise dem christlichen Leben entfremdet werden könnten. Solche Hemmnisse lägen vor. Die, wenn auch nicht gewollten, aber in der technischen Lokalschulinspektion liegenden Beeinträchtigungen des Lehrerstandes hinsichtlich seiner Berufsehre, seiner Berufs- und Standesrechte, seien nur zu sehr geeignet, in demselben das Gefühl des Unrechtleidens und infolge dessen Mißstimmung zu erzeugen. Nun aber seien die Geistlichen die nächsten Vorgesetzten der Lehrer, welche die technische Lokalinspektion ausübten, und da läge die Gefahr nahe, daß jene Mißstimmung sich gegen diese wende, wodurch gar zu leicht eine Abneigung gegen die Geistlichen und in weiterer Folge eine Entfremdung von der Kirche und von dem Christentum hervorgerufen werden könne. Darum gelte es die Hemmnisse wegzuräumen, eingedenk der ernsten Mahnung: „Wer einen der Geringsten ärgert, dem wäre besser, daß ihm ein Mühlstein an den Hals gehänget würde und er ersäuft würde im Meer, wo es am tiefsten ist.“ Man solle ja nicht denken, daß Redner gar keine Lokalschulaufsicht wolle. Als Pflegerin und Hüterin des sittlichen und religiösen Lebens gebühre der

Kirche namentlich das Aufsichtsrecht hinsichtlich des Religionsunterrichts, des Lebenswandels der Lehrer, sowie der Zucht und des erziehlichen Geistes der Schule. Das Methodisch-Technische sei jedoch von der Lokalschulaufsicht auszuschließen. Man habe nun gestern gesagt, es sei nicht thunlich, die technische Lokalschulinspektion bei ein- und zweiklassigen Schulen aufzuheben. Es läge jedoch kein Grund vor, sie hier beizubehalten. Allerdings gelte es dann, die berufliche Karriere der Lehrer in geregelte Bahnen zu bringen. Wenn dies geschehen, würde man auch junge, unerfahrene Lehrer nicht auf den schwierigsten Posten stellen und sie als Lehrer einklassiger Schulen berufen. Redner schloß, indem er darauf hinwies, daß die Gedanken, die er zum Ausdruck gebracht, ihm nicht erst gestern und heute geworden. Es seien dies vielmehr Anschauungen, welche in Kreisen von Lehrern und Schulfreunden des Niederrheins schon seit 20 Jahren, seit der im Jahre 1863 erschienenen Schrift des Rektors Dörpfeld: „Die freie Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate" vielfach Erörterung gefunden hätten und knüpfte daran die Bitte um Annahme der eingebrachten Resolution.

Nach der Erklärung des Direktors Dr. Frick-Halle als Mitantragsteller, daß er mit der Motivierung des Vorredners nicht in allen Punkten einverstanden sei, und nach einer kurzen Bemerkung des Dekan Kübel, betrat die Rednerbühne

Pfarrer Zillessen-Orsoy. Derselbe wies auf die Gesichtspunkte hin, welche ihn bei der Ausarbeitung seines Referates geleitet hätten und bezeichnet dieselben als Grundsätze der Gerechtigkeit, weiser Berechnung der Zukunft und scharfer Beobachtung der Gegenwart. Die Hauptbedingung zum Vorwärtskommen in der vorliegenden Frage sei ruhiges und sicheres Vorgehen. Redner hält es für verfrüht, heute schon bestimmte bez. solche Entschlüsse zu fassen, die an geeigneter Stelle geltend zu machen wären; dazu sei die Sache noch nicht reif, da die Mitglieder des Kongresses über den Begriff der Schulaufsicht nicht einig seien. Sein Wunsch ginge deshalb dahin, für heute gar keine Resolution zu fassen und den ständigen Ausschuß zu beauftragen, dem nächsten Kongresse bestimmte, wohl durchdachte Vorschläge zur Reform der Schulaufsicht vorzulegen. Sollte jedoch ein Beschluß gefaßt werden, so wünsche er vor allen Dingen Einheit in dem, was beschlossen werde. Er schlage deshalb folgende kombinierte Resolution zur Annahme vor:

1. „Der zweite evang. Schulkongreß wiederholt nachdrücklichst, daß es wesentlichster Teil seines Programms ist, dem deutschen Volke seine christliche und evangelisch-konfessionelle Volksschule zu erhalten oder wieder zu gewinnen."
2. „Eben darum ist der Kongreß bestrebt, für den innigsten Anschluß der Schule an die evangelische Kirche nach Kräften zu wirken, wie auch die wahren Interessen des Lehrerstandes angelegentlich zu schützen und zu fördern. Insonderheit erklärt er schon jetzt, daß überall da, wo es noch nicht geschehen, die Ortsschulbehörde so eingerichtet werden müsse, daß sämtliche Interessentenkreise: Staat, Kirche, Schulgemeinde und Schulamt vollgültig vertreten sind."
3. „In Erwägung nun, daß in Bezug auf die Detailfragen der Ordnung der Schulinspektion die Verhältnisse in den verschiedenen Ländern Deutschlands geschichtlich geworden und vielfach sehr verschiedener Art sind, sieht sich der Kongreß für jetzt noch nicht in der Lage, über jene Frage in programmmäßiger und für alle Verhältnisse unseres Vaterlandes gleichmäßig-

gültiger Weise sich auszusprechen. Der Kongreß beauftragt aber den ständigen Ausschuß, auf Grund eingehender Erwägungen, dem nächsten Kongreß bestimmte Vorschläge zu einer Reform der Schulaufsicht dort, wo sie besonders notwendig erscheint, zu machen."

Diese Resolution wurde sodann — da die übrigen Antragsteller ihre Anträge zu Gunsten des Zillessenschen Antrages zurückzogen — einstimmig angenommen.

Nach einer kurzen persönlichen Bemerkung des Pfarrers Senkel, welcher seine Äußerung — „die Pfarrer sind geborene Schulinspektoren" — dahin erörterte, daß diese „Geborenen" noch zu Inspektoren „erzogen" werden müßten, wurden die Verhandlungen über die Schulaufsichtsfrage geschlossen.

Eine Stimme aus der einklassigen Volksschule.

(Aus dem Regierungbezirk Düsseldorf.)

Geehrter Herr Redakteur! Vor ca. einem Jahre brachten Sie in Ihrem Schulblatte eine Abhandlung über das Thema: „Zwei dringliche Reformen — im Real- und Sprachunterricht." Schon gleich beim Lesen des ersten Artikels in Nr. 11 und 12 sagte ich mir: Das ist in der That eine Arbeit so zeitgemäß und so dringlich, wie etwas; die findet in den Herzen der Lehrer lebhaften Widerhall! Schon damals hatte ich mir fest vorgenommen, aus meiner Erfahrung einen Beitrag zu dieser Materie für Ihr Blatt zu liefern; aber körperliche Beschwerden und andere Bedrängnisse ließen mich nicht dazu kommen. Wenn ich nun noch nach fast Jahresfrist auf das Thema zurückkomme, so geschieht das eines teils, um eines Schuldgefühls Ihnen gegenüber los zu werden und zum andern, — wofern Sie diese Zeilen eines Abdrucks im Schulblatt wert erachten sollten — in der Hoffnung, etwas mit dazu beizutragen, daß die hochwichtige Reallesebuchsfrage im Fluß bleibe.

Ein Schuldgefühl, sagte ich, habe mich in erster Linie zum Schreiben angetrieben. Ja, dem ist wirklich so. Wir Lehrer der einklassigen Schule schulden Ihnen von längst her großen Dank. In einer Gegend, wie die unsre, wo die einklassigen Schulen eine fast verschwindende Minorität bilden, kommen die Lehrer derselben sich oft vor wie die Käuzlein auf dem Dache.

Besonders bekommt unsereins ein solches Gefühl in den großen amtlichen Kreiskonferenzen. Die Arbeiten und Verhandlungen dort sind fast alle für die mehrklassige Schule berechnet, oder haben doch dieselbe zur stillschweigenden Voraussetzung. Man sagt wohl, die methodische Behandlung der einzelnen Disciplinen sei hüben wie drüben dieselbe, aber es wird nicht bedacht und von den Leuten, die in der einklassigen Schule nie gearbeitet haben, nicht erkannt, welche Schwierigkeiten und Nöte sich uns oft in den Weg stellen. Während in den vier- und mehrklassigen Schulen bei vielen Unterrichtsgegenständen die ganze Klasse eine Abteilung bildet, der sich der Lehrer die volle Stunde unbehindert widmen kann, müssen wir die Stunde und die Schülerzahl dritt- und vierteilen und haben dazu mindestens die doppelt, oft gar die drei- und vierfach erschwerte Disciplin. Ich erinnere nur an den vierstufigen Leseunterricht mit vier verschiedenen Büchern, an den mindestens vierstufigen Schreibunterricht und an den zum wenigsten fünfstufigen Rechenunterricht. Bringt man nun je und dann dergleichen

gelegentlich in der Konferenz zur Sprache, so haben wir die Genugthuung, ein Gefühl des Mitleids erregt zu haben. Das thut zwar nach einer Seite wohl, je nachdem man sichs auslegt, aber es hebt doch den Mut nicht sonderlich.

Dagegen haben Sie, geehrter Herr Redakteur, in Ihren Schriften, wo sich nur Anlaß dazu bot, für die einklassigen Schulen stets ein warmes Interesse kund gegeben, der Arbeit an derselben die gebührende Anerkennung gezollt und damit den Mut der Arbeiter gehoben. Ganz besonders aber sind wir Lehrer der einklassigen Schule Ihnen zu Dank verpflichtet für das ehrenvolle Urteil, welches Sie in der Schrift: „Zwei pädagogische Gutachten" Seite 4—11 über die einklassige Schule abgegeben haben. So sei Ihnen denn an dieser Stelle für jene beredte Ehrenerklärung unser herzlichster Dank hiermit ausgesprochen.

Daß Sie die Arbeit der einklassigen Schule nicht nur per renommé kennen, sondern selbst in den Schuhen dieser Lehrer gegangen sind, also die Würde und die Bürde jener Schule aus eigener Praxis schätzen gelernt haben und nun vermöge Ihrer pädagogischen Begabung klar erkennen, was ihr frommt und wodurch sie behindert wird, dafür zeugt auch Ihre Abhandlung über die „Zwei dringlichen Reformen." Wenn Ihnen für diese Arbeit der gesamte Volksschullehrerstand zu Dank verpflichtet ist, so doch die Lehrer an den einklassigen Schulen in erhöhtem Maße. Sie bringen da einen wirklichen Notstand in der Schularbeit zum Ausdruck und begegnen einem längst tief empfundenen Bedürfnis vieler Lehrer, besonderes aber der Lehrer an einklassigen Schulen. Die Arbeit ist dazu so allseitig und gründlich durchgeführt; die Mängel und Gebrechen, die da zur Sprache kommen, sind so klar und eindrücklich gezeichnet, und die Mittel und Wege zur Hebung derselben so überzeugend und bündig dargelegt daß der bedächtige Leser sagen muß: Ja, so verhält sichs in der That; nachdrücklicher konnte es nicht gesagt, eindringlicher konnte die Dringlichkeit der geforderten Reformen nicht nachgewiesen werden.

Ich möchte nun Ihre zweite Forderung „Ein selbständiger Realunterricht verlangt ein besonderes Reallesebuch" — ein wenig illustrieren.

Gemäß dem von der königlichen Regierung zu Düsseldorf unter dem 5. April 1873 veröffentlichten Unterrichtsplan für einklassige Volksschulen sind für den Realunterricht sechs Unterrichtsstunden wöchentlich angesetzt. Diese sind verteilt wie folgt: für Geographie und Geschichte je zwei Stunden, für Naturgeschichte und Naturlehre je eine Stunde. In jedem Gegenstande sind zwei Abteilungen, Ober- und Mittelstufe, gesondert zu unterrichten, und jede Abteilung hat ihren besondern Lehrstoff. Lehr- und Lernbücher sind für keinen dieser Gegenstände da und dürfen, selbst wenn seitens der Eltern die Willigkeit zur Anschaffung da wäre, nicht in Gebrauch genommen werden. Letzteres muß, dünkt mich, selbst einem Laien sonderbar vorkommen. Geradezu unverständlich erscheint das Verbot des Gebrauchs von Lehrmitteln aber, wenn man weiß, daß den drei- und mehrklassigen Schulen mit nur einer Abteilung, der sich also der Lehrer die volle Stunde unbehindert widmen kann, ein Reallesebuch zugestanden wird. Für den Religionsunterricht haben wir die Bibel, das Historienbuch, das Gesangbuch und den Katechismus; für den Rechenunterricht die den Stufen entsprechenden verschiedenen Rechenbücher; für den Gesangunterricht ein Liederheft, für den Sprachunterricht das Lesebuch; aber für den gesamten wichtigen, umfangreichen Realunterricht ist kein Lehrbuch und darf keins sein. Das sieht doch ganz darnach aus, als sollte damit

gesagt werden: Nach allerhöchster Vorschrift müßt ihr Lehrer eure sechs Realstunden abhalten, aber positive Kenntnisse, exaktes Wissen verlangen wir in diesen Fächern nicht. Und doch muß allwöchentlich im Schultagebuch pünktlich vermerkt werden, welches Pensum in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre unterrichtlich behandelt worden ist; und der Revisor muß auch in jedem einzelnen Fache prüfen. Wenn freigestellt würde, zu wählen unter einem Rechenbuch und einem Reallesebuch, so würde ich sagen: Ein Rechenbuch ist sehr nützlich und notwendig, aber wenn ich eins von beiden entbehren soll, so will ich das Rechenbuch quittieren und das Realbuch behalten; denn der Übungsstoff im Rechenunterricht für eine Stunde ist in wenigen Minuten an die Tafel zu notieren; das Realbuch ist aber nicht minder unentbehrlich, als Bibel und Historienbuch im Religionsunterricht. Desgleichen bin ich jederzeit bereit, den Katechismus, das Gesangbuch und das Liederheft, so nützlich sie sind, gegen ein Realbuch auszuhändigen; denn der aus den drei Büchern zu memorierende Stoff kann nach der unterrichtlichen Behandlung ohne viel Zeitverlust durch Diktat oder durch Abschrift von der Wandtafel von den Kindern in ein Heft eingetragen werden, so gut und leichter noch, als der Pfarrer seinen Konfirmanden den Ertrag seines Unterrichts ins Heft diktiert(!).

Aber die Annahme, daß die nächstvorgesetzte Schulbehörde dem Realunterricht seine Bedeutung abspreche und Lernresultate in den realistischen Fächern nicht fordere, ist unzuverlässig. Im Gegenteil, sie besteht ernstlich und mit vollem Rechte darauf, daß in den sechs Realstunden, die ja ein Fünftel der wöchentlichen Unterrichtszeit ausmachen, wirklich etwas gelernt werde. Selbst die Kombination beider Abteilungen ist nicht mehr statthaft; jeder Abteilung ist ein besonderer Stoff zugewiesen. So müssen wir also die Stunde halbieren und in der einen halben Stunde der einen Abteilung ihr Geschichts- &c. Pensum vortragen und abermal und zum drittenmale vortragen, es abfragen und nacherzählen lassen, so weit die Zeit es erlaubt, und dann mit der andern Abteilung einen ganz andern Stoff in gleicher Weise behandeln. Was thut aber letztere in der ersten halben Stunde, und was thut die erste in der letzten halben Stunde? Da heißt es: Da siehe du zu! Hätte ich ein Reallesebuch, dann wüßte ich, was zu thun wäre. Man wird mir sagen: Während der Lehrer mit der ersten Abteilung beschäftigt ist, kann die zweite das Resultat der vorigen Stunde aus dem Gedächtnis auf die Tafel schreiben, und umgekehrt. Zugegeben, die Forderung sei berechtigt, und zwei Dritteil der Abteilung könne das Geforderte leisten: was sollen, was werden die Schwachen und die, welche in der vorigen Stunde fehlten, unterdes thun? Sie werden die halbe Stunde verträumen oder von ihren Nachbarn abschreiben, oder — Allotria treiben. Und wie stehts dann mit den Pensen der vorvorigen, der vorwöchentlichen, der vormonatlichen Stunden? Kein verständiger Pädagoge wird die Forderung stellen, daß die Kinder, wozu auch noch acht- und neunjährige gehören — auch nur von vier Wochen her allen behandelten Lernstoff ohne jegliches Repetitionsmittel präsent haben müssen. Und wie darf man der einklassigen Schule etwas zumuten, was man den mehrklassigen Schulen, die unter so viel günstigeren Verhältnissen arbeiten, nicht abfordert? Es ist so, wie Sie in dem Artikel Seite 294 sagen: „Die einklassigen Schulen haben ein Hülfsbuch nicht etwa *weniger nötig*, als die mehrklassigen, sondern im Gegenteil weit nötiger; und den einklassigen Schulen dieses Hülfsbuch verweigern, heißt somit nichts anders als: deren Schüler sollen dazu verurteilt sein, nicht bloß ihren ohnehin geringen Lehrstoff unvollkommener zu lernen, sondern auch den Gewinn an grö-

ßerer Befähigung für das selbständige Lernen (durch fleißige Repetition nach einem geeigneten Lehrbuch) sich verkümmern zu lassen.

Man verweist uns, wie Sie das auch in Ihrem Aufsatz ausführen, auf das Lesebuch als Ersatz für das Realbuch. Aber damit verhält sichs genau so, wie Sie auf Seite 295—298 so klar nachgewiesen. Ja, hätten wir unser altes Lesebuch von Ricken und Schüler behalten dürfen, welches an 30 Jahre lang bei uns im Gebrauch war und das seit 1873, den Forderungen der allgemeinen Bestimmungen Rechnung tragend, in seiner zweiten Hälfte eine Art von Reallesebuch war: so wären wir wenigstens für die Oberstufe versorgt. Für diese hat dasselbe uns die zehn Jahre lang treffliche Dienste geleistet, so daß wir da einigermaßen befriedigende Resultate erzielen konnten. Seit aber dasselbe dem zweibändigen Lesebuch von Gabriel und Supprian hat Platz machen müssen, sind wir aller Hülfsmittel bar und befinden uns wirklich in großer Verlegenheit. Nach meiner Überzeugung hätte man viel besser gethan, wenn man den einklassigen Schulen nur den ersten Teil der Ausgabe B, das Lesebuch für die Mittelstufe, als einziges Lesebuch für beide Oberabteilungen zugewiesen und daneben ein für die einklassigen Schulen geeignetes Reallesebuch eingeführt hätte. Für dieses und vielleicht auch für das nächste Jahr helfe ich mir noch so, daß ich die abgesetzten Lesebücher von R. und Sch. verwahre und von der Oberabteilung für den Realunterricht in Gebrauch nehmen lasse. Was aber werden soll, wenn auch diese ganz in Abgang gekommen sind, das weiß ich noch nicht. Ich fürchte sehr, daß Sie richtig prophezeit haben. Verweigert man uns fortdauernd das Realbuch, so werden die Unterrichtsresultate in den Realien so kümmerlich ausfallen, daß die Behörde sagen wird: Die Erfahrung hat uns belehrt, daß in den ein- und zweiklassigen Volksschulen für einen selbständigen Realunterricht nicht Raum ist; wir müssen ihn fallen lassen und uns mit dem begnügen, was das Lesebuch nebenher an gemeinnützigen Kenntnissen bietet. Und so wären wir dann wieder bei den abgedankten Regulativen angelangt, in Wirklichkeit aber noch hinter dieselben zurückgekommen. Es ist mir dabei aber zumute, als müßte ich mit Luther sagen: „Davor behüte uns, lieber Herre Gott!"

Genehmigen Sie, geehrter Herr Redakteur, unsern herzlichen Dank für Ihre Dienste und behalten Sie auch ferner die einklassige Volksschule in liebendem Angedenken.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Ein Versuch, die Grundgedanken der Herbartschen Pädagogik der Methode und Praxis des Religionsunterrichtes zu gute kommen zu lassen.

Präparationen zu den biblischen Geschichten Alten und Neuen Testaments, nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet von Dr. **Richard Staude**. Seminarlehrer in Eisenach. Erster Teil: Altes Testament. Zweiter Teil: Neues Testament. Dresden. Verlag von Bleyl und Kaemmerer. 1883.

An praktischen Anleitungen zu einer fruchtbringenden Erteilung des religiösen Unterrichts, namentlich an Präparationen für den biblischen Geschichtsunterricht ist in der pädagogischen Litteratur durchaus kein Mangel. Man findet kaum Zeit, sich mit dem Vortrefflichsten bekannt zu machen, und angesichts der immer neu sich heranwälzenden Flut von Schriften,



die immer neue Lehrformen anpreisen, erscheint das Wort Luthers beherzigenswert: „Der Lehrer nehme einerlei Form vor sich, darauf er bleibe, und dieselbe immer treibe, ein Jahr wie das andere.“ Es ist aber jetzt besonders Pflicht bei dem gesetzlich auf das engste beschränkten Raum, welcher der Erteilung des Religionsunterrichtes zugewiesen ist, und namentlich bei der Vielgeschäftigkeit unserer Zeit ist es geradezu geboten, ein Lehrverfahren, welches in das Heiligtum des Wortes Gottes tiefer einführen und Geist und Herz für das Bekenntnis des Glaubens erleuchten und erwärmen will, welches sich um ein sich vertiefendes Verständnis der Geheimnisse Gottes anzustreben bemüht, welches die sorgfältige Ausbildung des Gedankenkreises bezweckt, als ein nachahmenswertes und vorbildliches zu bezeichnen. Ein solches Lehrverfahren zeigt das vortreffliche Werk von Dr. Staude: Präparationen zu den bibl. Geschichten nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet. Dieses Buch läßt sich in Bezug auf umfassende Anlage und methodische Durchführung mit keinem andern Werk vergleichen. Es steht ihm eine theoretisch-pädagogische Anschauung zu Grunde, welche die Schranken der traditionellen Theorie an manchen Punkten überschreitet. Man findet wohl hie und da eine Anlehnung an Nissen, die Art der „Vorbereitungen“ erinnern teilweise an Wangemanns Arbeiten, die im Buche gezeigten Anwendungen an Schorn, Ballien u. s. w. Alles in allem aber ist es ein selbständiges, einzigartiges Werk, das — fügen wir dies gleich jetzt hinzu — vielseitige Anregung und reiche Belehrung gewährt und von unmittelbar hohem praktischem Werte sein muß, wenn auch niemals eine derartige Sammlung von bis ins Detail ausgearbeiteten Unterredungen den vollständigen Unterricht ersetzen kann. Der Herr Verfasser würde auch die Herausgabe der Ergebnisse jahrelangen Fleißes beklagen, wenn seine Präparationen eine Schlummerrolle für die Thätigkeit des Lehrers werden würden. Fleiß, Geschick und volle Hingabe des Lehrers diese lebendige Leitung von Seele zu Seele kann auch das beste Buch niemals ersetzen. Diesem Buche verleiht der Umstand eine erhöhte Bedeutung, daß hier zum ersten Male die fruchtbaren und lebenspendenden Gedanken Herbarts der Methode und Praxis des wichtigsten Unterrichtsfaches — dem Religionsunterricht — zu gute kommen. Auf Blatt für Blatt finden wir, wie die Herbartsche Grundanschauung zu verkörpern gesucht wird. Überall begegnen wir dem Verfasser in dem Streben wie er für Verbindung der zugeführten Vorstellungen mit dem Vorhandenen bemüht ist, damit diese nicht vereinzelt bleiben und dem Bewußtsein entschwinden, wie er gleichartige Vorstellungen auf einander bezieht und dadurch verstärkt und dauerhafter macht, wie all sein Unterricht darauf hinausläuft, Interesse zu erregen — Interesse, die Wurzel alles Wollens. Schon bei ganz oberflächlicher Betrachtung der Präparationen findet man einen Unterschied vor den herkömmlichen Arbeiten hinsichtlich der Form. Da die Präparationen nach den bekannten formalen (5) Stufen abgefaßt sind, so beginnt jede Besprechung mit der Ankündigung eines Zieles. Die Angabe desselben wird in manchen Fällen von den Kindern gefordert. Nach den dem Schüler klar vor Augen liegenden bestimmten Zielen erfolgt nun die Vorbereitung. Durch diese soll die Seele des Kindes empfänglich gemacht werden auf das Neue, welches in sie tritt, es soll dafür gesorgt werden, daß die durch die Erzählung gebotenen neuen Thatsachen sich appercipieren lassen, daß die Vorstellungen nicht unvermittelt und wesenfremd in die Seele platzen, sondern sich auf

vorhandene stützen und an verwandte lehnen und die rechte Gemütsstimmung hervorgerufen wird. Man kann wohl an manchen der Vorbereitungen, wie sie die Präparationen zeigen, den Tadel finden, daß durch die wenn auch nur scheinbare Vorwegnahme des Geschichtsstoffes der Eindruck abgeschwächt, die Unmittelbarkeit gestört und der poetische Hauch verwischt werde; der dadurch hervorgerufene Nachteil ist jedoch nicht entfernt mit dem zu vergleichen, den der Schlendrian verschuldet, welcher aufs Geradewohl darauf los dociert, ohne sich zuvor die Stege richtig gemacht zu haben. An die Vorbereitung reiht sich nun die Darbietung. Der den Präparationen zu Grunde liegende biblische Text ist in einem besondern Hefte erschienen. Die Darbietung des Erzählungsstoffes geschieht in Abschnitten; nach erfolgter Erzählung fordert der Verfasser von den Kindern die Bildung einer Überschrift oder einer Disposition zum dargebotenen Stoffe. Durch Gewinnung der Disposition wird die Übersichtlichkeit und Klarheit wesentlich erhöht. Hierauf erfolgt die Vertiefung oder sachliche Besprechung, welche die Kinder in die äußern Verhältnisse und in die innern Seelenzustände der in den biblischen Geschichten auftretenden Personen versetzt, und läßt die Kinder aus diesen Zuständen herausreden. Der Herr Verfasser versteht es meisterhaft, die Kinder in diese Zustände einführen und dadurch ihren Verstand, die Phantasie und ihr Herz wahrhaft bildend zu beschäftigen. Die angewandte, Betrachtungsweise zeigt, wie viele der in leisen Konturen angedeuteten Bilder sich vor dem Auge des Glaubens in herrliche, kolorierte reiche Gemälde verwandeln; und viele der sparsamen Worte werden zu einer Welt voll Gedanken. Ganz besonders Lob aber verdient der Verfasser, daß er einfach und kindlich schreibt. Die Worte sind so gewählt, daß sie in den Erfahrungs- und Begriffskreis der Kinder fallen, und so wird die Vertiefung eine sorgfältige Anleitung zum Selbsterwerb alles Abstrakten und allgemein Gültigen aus möglichst vielen und klaren Anschauungen des Konkreten. Werden so die Kinder veranlaßt, wie das Buch oft und gewandt thut, den psychologischen-ethischen natürlichen Unter- und Hintergrund der geschichtlichen Vorgänge aufzudecken, so muß eine derartige Besprechungsweise in ganz eminentem Maße Sprachgewandtheit erzielen, an die Entfesselung der Sprachkraft wirken und zur vollen Sicherheit im Gebrauch der Muttersprache mit verhelfen. Durch die Vertiefung werden auch an den geeigneten Stellen die Hauptheilswahrheiten des Katechismus gewonnen, ferner der Text der Gebote, Teile des Vaterunsers, Bibelsprüche, Liedstrophen und Sprichwörter. Die dort niedergelegten Gedanken sind aber auf Grund zahlreicher Vorstellungen und genügend innerer Erfahrung von den Kindern erarbeitet worden, ein Verfahren, das am sichersten vor allem bloß mechanisch gedächtnismäßigen Aneignen bewahrt. Daß Gedanken, welche in Teilen des Katechismus enthalten sind, auch im biblischen Geschichtsunterricht Besprechung finden, wird die Kinder auf die innige Verwandtschaft des Katechismus zum Worte Gottes hinweisen. Da manche Kinder die Schule verlassen, ohne die Klassen erreicht zu haben, in welchen die systematische Zusammenstellung und Wiederholung der gewonnenen Heilswahrheiten erfolgt, so werden sie doch mit dem Inhalte des Katechismus frühzeitig und ungesucht bekannt gemacht. Auf der Stufe der Verknüpfung und Anwendung haben die Schüler zu zeigen, ob die gewonnenen Begriffe und Urteile wirklich in ihr völliges geistiges Eigentum übergangen sind. Hier liebt es der Verfasser, Aufgaben zu stellen,

welche die Erklärung eines verwandten Spruches verlangen. Es ist dringende Pflicht nochmals zu bestätigen, daß das in diesem reichen Buche gezeigte Lehrverfahren beim Darbieten der gesündesten Kost des Lebens an die Jugend als ein vorbildliches zu bezeichnen ist.

Auerbach. R. Freytag.

Das Neue Testament forschenden Bibellesern durch Umschreibung und Erläuterung erklärt von Couard. Dritter Band. Das Evangelium nach Johannes. Potsdam, Stein. 1882.

Von diesem schönen Werke sind bereits erschienen Bd. 1, das Evangelium nach Matthäus; Bd. 2, der Brief Pauli an die Römer. — In diesem Bande („Evangelium nach Johannes") giebt der Verf. zunächst eine ziemlich eingehende Einleitung über die Person des Johannes, über die Beglaubigung seines Evangeliums, über die Veranlassung und den Zweck des Evangeliums, über den Ort und die Zeit der Abfassung desselben. Der Inhalt des Evangeliums selbst ist übersichtlich disponiert; dem abgedruckten Texte sind erläuternde Ausführungen eingefügt; außerdem aber sind oft noch nach einzelnen Versen oder am Ende von ganzen Abschnitten zusammenhängende längere Auseinandersetzungen gegeben, so zu Joh. 1, 1—5 eine solche über den Begriff des Logos („des Wortes"). Wenn der Verf. im Vorwort sagt: „Daß meine Erklärung auch Studierenden, Kandidaten und selbst im Amte stehenden Geistlichen von einigem Nutzen sein könne, darf ich ja nun wohl selbst annehmen, nachdem es nicht bloß in vielen Recensionen ausdrücklich hervorgehoben, sondern mir auch aus jenen Kreisen heraus zum öfteren direkt und in wohlthuendster Weise bestätigt worden ist" — so glaubt Ref., daß diese Hoffnung eine sehr wohl begründete ist. G. H.

Erziehungsaufgaben der Volksschule in der Gegenwart. Ein Vortrag in der Seminar-Lehrerkonferenz zu Neuwied gehalten von A. Bode. Neuwied, Heuser.

In eindringlicher Weise wird kurz, wie es ein derartiger Vortrag fordert, ausgeführt, daß neben der intellektuellen Ausbildung auch die Gemüts- und Charakterbildung der Kinder anzustreben ist; sodann wird gezeigt, wie zur Lösung dieser Aufgaben der gesamte Unterricht, namentlich der in der Religion, der Muttersprache und der Geschichte, sodann auch die gesamte Schuleinrichtung und das gesamte Schulleben zusammenwirken müssen. G. H.

„Vater Schüren." Über dessen Leben und Wirken. Erweiterte Gedächtnisrede nebst zwei Beilagen von Landwehr. Gütersloh, Bertelsmann. 0,60 M.

Striche zum Lehrerbilde des weil. Seminardirektors Schüren. Ein Konferenzvortrag nebst zwei Beilagen von Landwehr. Osnabrück, Rackhorst.

Beide Schriftchen aus der Feder eines dankbaren Schülers in liebender Verehrung geschrieben, gewähren ein liebliches Bild von der geheiligten Persönlichkeit und dem gesegneten Wirken des seligen Schüren. G. H.

Evangelisches Schulblatt.

Mitte Dezember 1883.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Gedanken über die Notwendigkeit, das heimatkundliche Material im pädagogischen Interesse zu sammeln, zu sichten und zu verwenden.

(Ein im Lehrerverein zu Gr.-Glogau gehaltener Vortrag.)

Die Frage: „Wozu bedarf man im Interesse der Pädagogik des heimatkundlichen Anschauungsmaterials?" erscheint unter Fachmännern, die seit ihrer Vorbereitungszeit fürs Lehrfach das allen geläufige Wort. „Vom Nahen und Bekannten zum Fernen und Unbekannten" kennen, im Grunde genommen unnötig zu beantworten. Demnach vermute ich, daß einer oder der andere beim Hören obiger Überschrift denken wird: Was will denn der Verfasser mit seinem Vortrage? Das heimatliche Material findet ja im Anschauungsunterrichte oder in der Heimatskunde, wie man diesen Unterricht auch zu benennen pflegt, seine Berücksichtigung. Wozu ist da eine Aufforderung zu Sammlung und Verwendung dieses Materials überhaupt notwendig? Und dennoch dürfte ein Nähertreten jener Frage nicht unnötig erscheinen.

Zunächst ist klar zu stellen, was ich unter heimatkundlichem Material verstehe. Selbstverständlich meine ich darunter kein Material im Sinne von Bau- oder irgend welchem Rohmaterial, sondern als Lehrer und Erzieher kann ich nur Material meinen, an welchem und durch welches die Schüler ihre Vorstellungen, ihre Urteile, Gefühle, Erfahrungen bilden, also das in der Heimat und durch dieselbe entstandene Vorstellungsmaterial. Dieses Material ist von der allergrößten Wichtigkeit nicht allein für den Lehrer und seinen Unterricht, sondern ganz besonders auch für den Schüler: denn der Schaden, welcher entsteht, wenn die Schule am Zöglinge erfolglos arbeitet, trifft nicht sowohl das Schulinstitut, auch nicht den Lehrer, sondern derselbe trifft in erster Linie den Schüler selbst; das Gelingen der Schularbeit hängt aber großenteils von der Menge und Beschaffenheit des im Schüler vorhandenen Vorstellungsmaterials ab.

Unter dem heimatkundlichen Material verstehe ich in weiterem Sinne: alles was die Heimat bietet in Hof, Stube, Garten und Straße, was sie bietet in der Stadt, vor und außerhalb der Stadt, ja auch über und unter ihr, also z. B. die Häuser, öffentlichen Gebäude, Kirche, Plätze, Plumpen, Bahnwege,

Kanäle, Telegraphen, Bildsäulen, Inschriften, ferner: Feld, Wiese, Anger, Rain, Wald, Fluß, Bach, Graben, Teich, Sumpf, Fort, Redoute, Wall, Wallgraben, Glacis, Thor, Wegweiser, weiter: Sonne, Mond, Sterne, Wind, Wolken, Abendrot, weiter: Merkwürdigkeiten und historische Erinnerungen wie z. B. das Schloß mit dem Hungerturm, Oderthor, Siegesdenkmal, Hornburg, Friedenskirche, Judenkirchhof, Torstensohnlinde, Schwedenschanze. Es gehören hieher auch die Sitten und Gebräuche, wie das Todaustreiben am Sonnabend Abend vor Lätare, Pfingstschießen, Sedanfeier, militärische Exercitien und Schauspiele wie das Aufziehen zur Wache, Paraden, Artillerie-Schießübungen u. s. f.

Was mag es wohl mit diesem Material, das dem pädagogischen Interesse dienen soll, auf sich haben? so wird mancher weiter fragen. Sehen die Kinder nicht jahraus, jahrein die genannten Objekte, bezw. Vorgänge ohne unser Zuthun, ganz von selbst? Ist es daher nicht eine unnötige Sorge, die sich der Vortragende macht?

Was die letzte Behauptung anlangt, ist zunächst zu entgegnen, daß wir Menschen — und die Kinder erst recht — vieles sehen und doch nicht sehen, so daß auch von ihnen gesagt werden muß: „Sie haben Augen und sehen nicht" oder wie der Heiland spricht: „Mit sehenden Augen sehen sie nicht und mit hörenden Ohren hören sie nicht." Die psychologische Erklärung für dieses Faktum liegt ja nahe. Bekanntlich kann der Mensch zu gleicher Zeit nur wenige Vorstellungen oder Vorstellungsverbindungen im Bewußtsein haben. Die Vorstellungen, die gerade im Bewußtsein sind, nehmen einen gewissen Raum ein und behaupten sich mit einer bestimmten Energie gegen neue von außen kommende Wahrnehmungen. Sind nun mit den im Bewußtsein stehenden Vorstellungen noch Gefühle, Erwartungen, Strebungen verbunden, so füllen sie den Bewußtseinsraum derartig aus und behaupten sich in demselben mit solcher Energie, daß der Eintritt anderer heterogener Wahrnehmungen geradezu verhindert, wenigstens sehr erschwert wird. So kommt es, daß Kinder und Erwachsene an Dingen täglich vorüber gehen, deren Lichtstrahlen ihre Netzhaut treffen und von denen dennoch sich später herausstellt, daß sie dieselben gar nicht gesehen haben.

Die Sorge, daß unsere Schüler auch wirklich das sehen, was die engere Heimat ihnen bietet, ist daher durchaus keine unnötige, sondern eine wohl berechtigte.

Doch kehren wir zur Beantwortung unserer vorhin gestellten Frage zurück! Die Antwort auf dieselbe führt geraden Wegs ins Centrum der Betrachtung.

Es ist wahr, daß man gegenwärtig viel von erziehlichem Unterrichte spricht und ernste Anstrengungen macht, den Unterricht in Wirklichkeit zu einem erziehlichen zu gestalten. Ebenso bekannt und allgemein sind aber auch die Klagen, daß der Unterricht wenig Frucht schaffe; daß des Lehrers Wort so schwer Eingang ins Schülerherz finde; daß die Schüler so teilnahmlos und gedankenlos im Unterrichte

seien u. s. w. Beobachte man sie hingegen außerhalb der Schule, dann zeigen sie sich meist lebhaft, gesprächig, selbstthätig, als ob es gar nicht die noch vor kurzer Zeit stumpf dasitzenden Kinder wären. — Diese Thatsache ist nicht wegzuleugnen. Mit der üblichen Behauptung von der angebornen Stumpfheit und Trägheit kommt man der Erklärung und Beseitigung des Übels nicht einen Schritt näher. Immerhin muß es gewagt erscheinen, Kindern, die sonst sich gar nicht träge oder stumpfsinnig zeigen, dieses Prädikat allein für die Schule beizulegen. Ob diese Erscheinung nicht doch eine andere Ursache hat?

Nach meiner Meinung giebt es eine andere Erklärung. Die Kinder leben und weben so recht eigentlich allein in dem Vorstellungskreise des Elternhauses, ihrer nächsten Umgebung, ihrer Spielkameraden; derselbe ist ihnen am geläufigsten; in ihm wurzeln die Anfänge ihres geistigen Lebens, ihre ersten und mächtigsten Wahrnehmungen und Empfindungen, ihre Freuden und Kümmernisse, ihre selbsterwählten Beschäftigungen und Spiele. Die vom Schulunterrichte angebauten Gedankenkreise nehmen auf jenen Inhalt keine Rücksicht; sie lassen die Kinder daher kalt und teilnahmlos, oftmals scheint es sogar, als ob die Gleichgültigkeit der Schüler zunehme, je eindringlicher der Lehrer dociert.

Das kommt daher, weil die Lehrstoffe zu dem Geistesinhalte des Kindes, d. i. zu seinem vorwiegend das Bewußtsein erfüllenden Gedankeninhalte in keiner Verwandtschaft und Beziehung stehen. Wie fremde Personen, an denen uns weder Erscheinung noch Kleidung noch Sitte und Sprache bekannt oder sympathisch ist, uns völlig kalt lassen und keine Anteilnahme abzunötigen vermögen, so daß wir interesselos an ihnen vorübergehen, so ist es mit dem im Unterricht auftretenden Lernmaterial gegenüber dem Schüler.*) Und die Folge? Das anfängliche Leuchten des Blickes verschwindet, Auge und Stirn des Schülers umdüstert sich allmählich, seine Haltung verliert die Frische, der Körper sinkt zusammen, bis zuletzt eine vollständige und deutlich erkennbare Abspannung eintritt. Eine Folge physischer Anstrengung kann diese Abspannung n i c h t sein, da dieselbe nicht selten schon im Verlaufe der ersten Unterrichtsstunde sich einstellt. Da sie also auf körperliche Ursachen nicht zurückgeführt werden kann, jede Erscheinung aber ihre Ursachen hat, so muß diese Abspannung in einem Nachlassen der geistigen Thätigkeit erkannt werden. Der fremdartige Lehrstoff, für welchen das Kind keine Anknüpfungspunkte und darum kein Verständnis besitzt, will ins Bewußtsein eindringen; weil aber die dem Kinde geläufigen Vorstellungen ihn nicht erkennen, nicht wissen, wie sie ihn unterbringen, einordnen, aufnehmen sollen, so entsteht

---

*) Oft kommt allerdings auch der Fall vor, daß ein Lehrstoff wegen der behufs festen Einprägens mit ihm vorgenommenen Repetitionen den Schüler ermüdet und sein geistiges Interesse tötet. Die Wirkung auf das Kind ist dann wie die, wenn eine Person in einer Gesellschaft ein und dieselbe Begebenheit 2, 3, 4 und mehrmal immer wieder erzählt und zwar in einer Weise, daß eine andere Unterhaltung nicht geführt werden kann.

eine Hemmung im Geiste, eine Verdunkelung beider Vorstellungen, sowohl der vorhandenen älteren (appercipierenden) als auch der neu eintretenden (der zu appercipierenden); die Apperception oder Aneignung des Neuen gelingt nicht; Unlustgefühle, die hierdurch hervorgerufen werden, legen sich lähmend auf die gesamte geistige Thätigkeit und bald tritt eine völlige Stockung der Vorstellungsthätigkeit, Unaufmerksamkeit oder Gedankenlosigkeit ein. Vom Gehirn, dem Organ des Geistes, überträgt sich der mit der Geistesthätigkeit korrespondierende psychophysische Zustand auf das Nervensystem, von hier aus weiter auf das Gefäßsystem, auf die Muskeln u. s. w. Daher also die Umdüsterung des Auges, das Gähnen, das Recken des Halses, das Strecken der Beine u. s. w.

Die oben besprochene Wahrnehmung tritt dem Lehrer fast bei allen Unterrichtsgegenständen mehr oder weniger entgegen. Wer hätte nicht schon erfahren, wie gleichgültig es die Schüler läßt, wenn ihnen beispielsweise bei Beginn der Religionsstunde angekündigt wird, die Erzählung von der Schöpfung, von der Sündflut, von Abrahams Berufung, von Jakobs Flucht soll durchgenommen werden. Nicht minder teilnahmlos verhalten sie sich, wenn es am Anfange der Geschichtsstunde heißt: Heute wollen wir die Geschichte Friedrich Rotbarts oder Rudolfs von Habsburg oder die des 30jährigen Krieges behandeln.

Es liegt nicht in meiner Absicht, auf die vielen gerade mit dem Geschichtsunterrichte verbundenen Schwierigkeiten einzugehen, — es würde dies eine lange Arbeit erfordern —, nur eine Ursache, welcher klar ins Auge geschaut werden muß, will ich hervorheben: der Schüler hat für diese Wissensstoffe gar kein oder zu wenig geeignetes aufnehmendes oder appercipierendes Vorstellungsmaterial. Ohne dasselbe aber ist ein Verständnis, eine Mit- und Selbstthätigkeit im Unterrichte seitens des Schülers geradezu ein Ding der Unmöglichkeit. Wie das Auge das Organ für die Auffassung der Gegenstände der Außenwelt ist, so sind die heimatkundlichen Vorstellungen, die das Kind in den Unterricht mitbringt, gleichsam das psychische Organ, vermittelst dessen das Neue, welches der Unterricht in den verschiedenen Lehrgegenständen darbietet, angeeignet wird. Der beste, der vollendetste Vortrag des Lehrers ist erfolglos, wenn dieses auffassende Organ im Schüler nicht vorhanden ist; der Vortrag dringt dann wohl ins Ohr und versetzt die Gehörnerven in Bewegung, dessen ungeachtet muß die Umsetzung der physiologischen Thätigkeit in Geistesthätigkeit mißlingen, weil das aufnehmende psychische Organ, nämlich die verwandten Vorstellungen fehlen. Mit Recht sagt Dr. Lange*): „Wofür man keine verwandten Gedanken, keine Anknüpfungspunkte, kein reiches Vorstellungsmaterial besitzt, dafür hat man auch kein Auge, keine Empfänglichkeit, kein Verständnis.**)

*) Dr. K. Lange. Über Apperception. S. 17.

**) Als Beweis für die Richtigkeit des Behaupteten möge folgende Beobachtung dienen. Mittelschullehrer G. und ich reisten mit 8 Schülern in den Sommerferien über Görlitz,

Darum erstreckt sich die Sorge des sogen. erziehenden Unterrichts nicht allein auf die richtige Erteilung des Unterrichts nach den formalen Stufen und auf die Auswahl eines der kindlichen Entwickelung entsprechenden Lehrstoffes, sondern sie reicht noch weiter: sie will durch Sammlung und Klärung des heimatkundlichen Anschauungsmaterials die notwendigen Anknüpfungspunkte für den später auftretenden Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturkunde im voraus schaffen.

Das ist aber nur dann möglich, wenn der Lehrer genau weiß, welches bez. Material die engere Heimat seinen Schülern bietet, welches — ich denke an den Geschichtsunterricht! — für die einzelnen Epochen der geschichtlichen Entwickelung z. B. für die Zeit der Christianisierung und Germanisierung Schlesiens, für die Zeit des Klosterwesens, der Hussitenkriege, für die Reformationszeit, für die Zeit des 30jährigen Krieges u. s. w. als Anknüpfungspunkt verwendet werden kann.

Hieran schließt sich die weitere Überlegung, auf welche Weise sind die Schüler

---

Bautzen nach Dresden. Die Schüler waren nicht allein verschiedenen Alters (17—10jährig), sondern standen auch auf ganz verschiedenen Bildungsstandpunkten mit sehr verschiedenem Wissensmaterial. Neben dem unwillkürlichen Interesse, welches besonders auf Reisen in fremden Gegenden jeder dem Neuen entgegenbringt und das sich als Neugier offenbart, zeigte sich deutlich, daß das Interesse auch wesentlich von dem vorhandenen Vorstellungsmaterial abhängt. Beim Nennen des Namens „Landskrone" zeigten alle volles Interesse, denn diesen Namen kannten sie aus der Geographiestunde und das Nennen dieses Berges rief eine Spannung, nämlich die Erwartung hervor, den Berg, von welchem ihre Einbildungskraft sich längst ein Bild entworfen, selbst zu sehen. Ganz anders verhielten sich die Schüler, als ich den Berg „Tschernibog" nannte, weil sie eben diesen Namen nicht kannten. Beim Nennen des Dorfes Markersdorf zeigte sich ebenfalls kein Interesse, weil keiner der Schüler wußte, daß daselbst 1813 General Kirchner gefallen und Marschall Düroc tödlich verwundet worden; ebenso zeigte sich beim Nennen der Stationsorte Gersdorf, Reichenbach, Kubschütz &c. kein anderes Interesse als das der gewöhnlichen Neugier. Recht verschiedenartig war das Verhalten der Schüler, als sie erfuhren, daß wir uns der Stadt Bautzen näherten. Bei allen offenbarte sich ein die bloße Neugier übersteigendes Interesse, eine Wirkung davon, daß allen dieser Name bekannt war. Ein höherer Grad der Erwartung offenbarte sich bei denen, welche wußten, daß 1813 daselbst eine Schlacht stattgefunden. Bei einigen knüpften sich noch mehr Anknüpfungspunkte an „Bautzen" (ihre Großeltern hatten vor langer Zeit daselbst gelebt; ihre Mutter hatte dort 1½ Jahre in Pension zugebracht); sie, welche das mannigfaltigste Apperceptionsmaterial dem Namen B. entgegenbrachten, legten auch das intensivste Interesse an den Tag und konnten mit Anschauen und Fragestellen nicht müde werden. — Eine ähnliche Beobachtung machte ich, als wir uns dem historisch berühmten Hochkirch näherten. Die Mitteilung: „Nun werden wir bald Hochkirch sehen" ließ teilnahmlos, was sollten die Schüler sich auch dabei besonders denken. Als ich aber sagte: Kennt ihr diesen Namen nicht aus der Geschichte des 7jährigen Krieges? änderte sich die Sachlage. Der Name „Friedrich der Große" elektrisierte sie, und als ich dann einiges von jenem 14. Oktober 1758 erzählt hatte, war bei den Zuhörenden das Verlangen da, Hochkirch zu sehen. Diese und ähnliche Erfahrungen beweisen, daß für die Aneignung und für das dem Neuen entgegenkommende Interesse sogen. Anknüpfungspunkte oder vorhandene verwandte Vorstellungen von maßgebender Bedeutung sind.



in den ersten Schuljahren mit diesem Material bekannt zu machen, so daß sie für ihre vorstellende Thätigkeit einen geeigneten Zuwachs erhalten, daß die Anteilnahme an den Geschicken ihrer Heimat erwacht und auch das spekulative Interesse, welches nach dem Warum der Erscheinungen und Thatsachen forscht, eine Stärkung empfängt. Auch hier gilt der Satz: nicht alles aus dem heimatlichen Material eignet sich in gleichem Grade für alle. Darum ist eine Folge, in welcher die einzelnen Objekte anzuschauen und zu besprechen, einzuhalten.

Das Verfahren, nach welchem von den Schülern die Anschauungen zu sammeln, wird sich nach den Umständen verschieden gestalten. So ist z. B. nicht notwendig, daß der Lehrer die Schüler zum hiesigen Theater begleite, damit sich dieselben dort die Büste des Gryphius ansehen, oder daß er mit ihnen auf die polnische Straße gehe, in welcher an der Fassade eines Hauses das Brustbild Friedrich II. in Lebensgröße zu sehen ist. In diesen Fällen genügt es, den Kindern die bez. Aufgabe einfach zu stellen; in einer folgenden Stunde des Anschauungsunterrichts wird das Angeschaute besprochen und das Wissenswürdigste von den bez. Personen, das was für Kinder der entsprechenden Stufe Interesse hat, dargeboten. — In andern Fällen muß das Material auf gemeinsamen Gängen gesammelt werden; ich denke hier z. B. an die Besichtigung der bei Gurkau (3/8 Meile von hier) stehenden Torstensohnlinde, des Schlosses mit dem Hungerturm ꝛc. Daß es sich beispielsweise bei der Torstensohnlinde nicht bloß um die Besichtigung des vielhundertjährigen Baumes handeln kann, ist selbstredend. Allerdings wird der Lehrer zuerst die Linde wiederholt anschauen und vom Umfange und der Zerrissenheit des Stammes auf ihr Alter schließen lassen. Dann aber wird er, mit seiner Schar sich ins Gras lagernd, von dem hohen Alter der Linde, an deren Wipfel die wechselnden Geschicke vieler Jahrhunderte vorübergerauscht, erzählen; er wird die Schüler finden lassen, daß man von diesem Platze aus einen schönen Blick auf die Stadt, daselbst aber auch einen günstigen Ort zu einem Lager für eine feindliche Armee habe; spekulierend werden die Schüler dahin geführt, selbst die Ursache anzugeben, woher der Name der Linde kommen möge, und nun hat der Lehrer die beste Gelegenheit, einiges von dem überaus traurigen Geschicke Glogaus während des 30jährigen Krieges zu erzählen. Er kann gewiß sein, daß, wenn er von den vielfachen Besetzungen und Belagerungen der Stadt durch die Sachsen, durch die Kaiserlichen, durch die Schweden unter Banner, später unter Torstensohn, von der kolossalen Verarmung (es gab 1641 nur 52 Bürger; in und vor der Stadt war kein Stück Vieh, kein brauchbarer Wagen zu finden), besonders auch von der überraschend schnellen Eroberung der Stadt durch Torstensohn am 4. Mai 1641 erzählt, aller Augen an seinem Munde hängen werden. Der Lehrer läßt nur die Thatsachen reden. Ganz von selbst fühlen hierbei die Schüler, wie namenlos unglücklich die damaligen Bürger Glogaus gewesen; um so kontrastierender hebt sich in ihrem Bewußtsein die Gegen=

wart mit ihrem Frieden, mit ihrem geordneten Rechte und ihren gesicherten Einkommensverhältnissen ab, so daß sich das Urteil: wir sind im Vergleich zu damals doch recht glücklich! ganz unwillkürlich einstellt.

Der durch solches Verfahren hervorgerufene Eindruck wird ein tiefer und bleibender sein, und das um die Torstensohnlinde sich konzentrierende Interesse wird die Schüler für weitere Mitteilungen aus dem 30jährigen Kriege und aus der Vorzeit Glogaus geneigt machen. Das von und unter dem alten Baume Gehörte wird zu appercipierendem Material, von welchem verwandte Mitteilungen (sie seien nun heimatkundlichen oder historischen oder naturgeschichtlichen Inhalts) angeeignet werden.

Gelangt in einer höheren Klasse oder auf einer späteren Altersstufe der Geschichtsunterricht zum 30jährigen Kriege, dann ist dem Schüler der Name desselben kein inhaltloses Schema mehr; er ruft vielmehr eine Menge Erinnerungen, vor allem die Kernvorstellung „Torstensohnlinde" wach; successive tritt das Lager der Schweden bei Gurkau, die kaiserliche Besatzung, die durch sie und die Schweden veranlaßten Drangsale der Einwohnerschaft wieder ins Gedenken; die Schüler werden leicht von selbst auf die Fragen: Wie mag der schreckliche Krieg entstanden sein? Was für einen Ausgang mag er gehabt haben? geführt und werden nun Ausführliches über denselben hören wollen.

Ganz anders jedoch ist die Geistesverfassung des Schülers, wenn die oben genannten oder ähnliche appercipierende Vorstellungen fehlen; dann ist alles, was dem Schüler mitgeteilt wird, fremd und neu. Bekannt sind ihm nur die Laute der Muttersprache in des Lehrers Munde, aber nicht die dadurch bezeichneten Vorstellungen. Oder sollte jemand meinen, daß der Schüler bei der Ankündigung des neuen Lehrstoffes: „Ich will euch heute vom 30jährigen Kriege erzählen!" mit den Worten „Krieg" und „30jährig" eine klare und richtige Vorstellung aus sich selbst verbinden könnte? Das Kind hat keine Ahnung von den Anstrengungen der kämpfenden und marschierenden Krieger ebenso wenig wie von den Leiden, Sorgen und Ängsten einer von der Kriegsfurie heimgesuchten Bevölkerung. Für die Vorstellung „Krieg" liegt allerdings, wenn der vorhergehende Unterricht nur richtig erteilt worden, Apperceptionsmaterial nahe; es darf nur an die Ungarneinfälle unter Heinrich I., an die Mongoleneinfälle in Schlesien, an den Hussitenkrieg, an die Kriege Karls des Großen rc. erinnert werden. Was jedoch die Vorstellung „30jährig" anlangt, so kennt das Kind wohl die Vorstellung „jährig" und auch den Zahlbegriff „30", aber dennoch ist's ihm unmöglich, einen nur in etwas entsprechenden Sinn damit zu verbinden. Ist der Schüler doch selbst erst 10—14 Jahr alt; von diesen wenigen Jahren kommen die ersten 3—4 Jahre noch in Abzug, weil in ihnen die Selbstvorstellung oder der Ichbegriff, an welchen alles Erlebte wie an einen festen Haken in der Erinnerung angehängt wird, in der ersten Entwickelung begriffen war, noch in Abzug. Eine

deutliche Vorstellung von der Dauer eines Jahres, geschweige von der eines Decenniums, hat das Kind noch gar nicht. Darum ist ihm auch die Vorstellung „30jährig“ ohne Hülfe unverständlich.*)

Werfen wir nun einen Blick auf die geschichtliche Materie, die dargeboten werden soll, so finden sich auch hier nirgends dem Schüler bekannte Vorstellungen, an welche das Neue angeknüpft werden könnte. Gleich zuerst sind ihm die handelnden Personen, wie Ferdinand II., Graf Thurn, Friedrich v. d. Pfalz, Maximilian, Graf Ernst v. Mansfeld, Tilly, Gustav Adolf, Wallenstein, Banner, Torstensohn ꝛc., wenn er auch einen oder den andern Namen gehört haben dürfte, unbekannt; er kann ihnen also auch kein Interesse entgegen bringen. — Zu einer wenigstens annähernd richtigen Auffassung des geschichtlichen Materials gehört ferner, daß der Schüler mit den eine Zeitepoche beherrschenden Anschauungen und Ideen nicht ganz unbekannt sei. In dem bez. Zeitalter erfüllten folgende Ideen die Zeitgenossen; 1) auf Seite der kaiserlichen Partei und der Liga: die protestantische Lehre ist eine Ketzerei, ein Teufelswerk; sie müsse daher ausgerottet werden; die Protestanten zu bekehren sei ein gottgefälliges Thun; den hartnäckigen Ketzern gegenüber sei jedes Mittel, dieselben in den Schoß der alleinseligmachenden Kirche zurückzuführen, erlaubt ꝛc. 2) Auf Seite der Protestanten beherrschten folgende Ideen die Gemüter: die durch Luther bez. Zwingli, Calvin gereinigte Lehre ist das köstlichste Gut und gegründet auf das Wort Gottes; der Glaube an dieselbe könne allein selig machen und müsse vor Freund und Feind bekannt werden; lieber sei Hab und Gut, Freiheit und Leben hinzugeben, als daß man vom evangelischen Glauben lasse; Gott werde der heiligen Sache des Evangeliums auch ohne Zuthun der Menschen zuletzt doch den Sieg verleihen ꝛc. — Erst wenn man diese einander widerstreitenden Ideen kennt, kann man das Verhalten der leitenden Personen in den einander gegenüber stehenden Lagern sich erklären.

Es fragt sich nun: Erfüllen diese oder ähnliche Ideen noch heute die Mehrzahl der Bevölkerung, daß man ein Tradieren, ein Übergehen derselben auf unsere Schüler annehmen darf? Auch diese Frage ist mit „Nein“ zu beantworten. Das Volksbewußtsein der Gegenwart betrachtet in praxi beide Konfessionen als gleichberechtigt. Die katholischen Volksgenossen haben sich im großen und ganzen, abgesehen von den extremen Ultramontanen und ihrer Heeresfolge, glücklicherweise von den obengenannten Anschauungen emancipiert; dem evangelischen Volk aber ist die richtige Schätzung des köstlichen Wertes der evangelischen Lehre großenteils abhanden gekommen; ebenso wenig wissen wir die Wohlthat der freien, ungestörten Religionsübung zu würdigen; wir haben keine Vorstellung weder von der Not und Gewissensangst, noch von der Glaubenstreue unserer Vorfahren.

*) Es denkt sich dabei ungefähr dasselbe, was sich mein kleiner 4jähriger Sohn von einer Entfernung einer halben Meile vorstellt. Derselbe sagte unlängst zu mir: „Rauschwitz ist weit; ja, ja, es ist drei Zeilen weit.“

Wie sollten sich da bei unsern Schülern, z. B. für die Empfindungen der Evangelischen beim Niederreißen ihrer Kirche zu Klostergrab, appercipierendes Material vorfinden?! Also ein zweiter Umstand, warum das Verständnis und die entsprechende Aneignung der bez. Materie seitens des Schülers nicht gelingen kann.

Noch ein Moment kommt in Betracht, wenn ein Sichhineinversetzen in die Begebenheiten erzielt werden soll, ich meine: der Schauplatz der geschichtlichen Handlung oder die Kenntnis der Lokalitäten und Länder, in denen der historische Verlauf sich abgespielt hat. Es drängt sich in Bezug hierauf die Frage auf: Sind die im Schüler vorhandenen geographischen Vorstellungen derart, daß sie zur Deutung der der geschichtlichen Entwicklung zur Unterlage dienenden geographischen Verhältnisse dienen können? Sind zum wenigsten die Elementarvorstellungen wie Gebirge, Hügellandschaft, Ebene, Engpaß ꝛc. so deutlich ausgebildet, daß sie zur Erklärung des im geschichtlichen Stoffe vorkommenden unbekannten Schauplatzes tauglich erscheinen? — Auch hierauf läßt sich mit keinem „Ja“ antworten. Es ist ja allgemein bekannt, daß unsere Schüler an deutlichen heimatlichen Vorstellungen orographischen und hydrographischen Inhalts sehr arm sind.*) Ebenso läßt es sich nicht leugnen, daß der erste geographische Unterricht häufig genug ohne alle Anschauung erteilt wird — die aufgehängte Landkarte bietet ja nur die Symbole für die Wirklichkeit, also keine eigentliche Anschauung dar! — und in einem Einlernen bloßer Namen besteht.

Ein Verständnis der fremden geographischen Verhältnisse ist nur dann möglich, wenn die heimatliche Landschaft zu gehöriger Auffassung gelangt ist. Erst muß das Kind eine deutliche Anschauung des Teiches gewonnen haben, ehe es aus ihm sich den See, das Meer konstruieren kann; ebenso kann es sich die Halbinsel, die Landzunge, die Bucht, den Busen nur dann vorstellen, wenn es zuvor die Einbiegung eines Baches oder Flusses durch vorspringendes Land vielfach angeschaut hat; ähnlich muß es sich aus dem Hügel den Berg, aus dem Höhenzuge den Gebirgsrücken durch phantasierende Vergrößerung bilden.

So lange den Schülern die heimatlichen Grundanschauungen fehlen oder so lange dieselben nicht zu starken Vorstellungen ausgebildet sind, so lange ist ein bleibender Erfolg besonders des geographischen und des geschichtlichen Unterrichts nicht denkbar; alle Anstrengungen sind dann mehr oder weniger ein leeres Stroh-

*) Eine in 33 vogtländischen Elementarschulen veranstaltete Prüfung der 1878 neu eingetretenen 6jährigen Schulkinder, die in den Bürgerschulen zu Plauen und in 21 Dorfschulen des Vogtlandes stattgefunden hat, ergab, daß von den 500 gefragten Stadtkindern 82% keine Vorstellung vom Sonnenaufgang und 77% keine vom Sonnenuntergang besaßen, daß 37% kein Kornfeld, 49% keinen Teich, 80% keine Lerche, 82% keine Eiche gesehen hatten, 37% nicht im Walde, 29% an keinem Flusse, 52% auf keinem Berge, 50% noch nicht in der Kirche, 57% in keinem Dorfe und 81% noch nicht auf dem Schlosse zu Plauen gewesen waren. (Siehe Lange a. a. O. S. 57. 58.)



dreschen, ein Operieren mit leeren Vokabeln, „Spren, die der Wind verweht." (Selbst im Rechenunterricht macht sich der Mangel klarer Elementarbegriffe recht zum Nachteil fühlbar. Wie viel Schüler einer Elementarklasse verbinden wohl mit Benennungen wie Kilometer, Meile, Quadratcentimeter, Ar, Hektar, Lot, Gramm, Tonne, Ries, Ballen ꝛc. richtige Vorstellungen? !)

Gewiß ist die neuerdings erhobene Forderung, dem Unterrichte in der Geographie, in der Geschichte, wie in der Religion einen propädeutischen Unterricht, also einen Vorbereitungskursus vorhergehen zu lassen, wohl berechtigt und es wird auch die Zeit kommen, in welcher derselben Rechnung getragen wird. Bis dahin hat's allerdings noch gute Wege, und ist's daher so lange doppelt notwendig, die Heimat mit ihren Gegenständen, Verhältnissen und Ereignissen nach den verschiedensten Richtungen hin durchforschen und betrachten zu lassen, und die geschichtlichen Erinnerungen auf die kommenden Geschlechter zu überliefern.

Muß doch ein Ding, ein Ereignis sehr vielmal angeschaut werden, ehe eine starke Vorstellung mit bedeutender Apperceptionsfähigkeit entsteht.

Da nun im erziehlichen Unterrichte nichts Neues dargeboten werden soll, für welches nicht verwandtes Vorstellungsmaterial im Schüler vorhanden ist, und da diese Forderung auch für den Geschichtsunterricht Geltung hat, so ist's notwendig, daß jeder Lehrer in seinem Wohnorte nach Material für die einzelnen Partieen des in seiner Schule zu behandelnden historischen Stoffes Umschau halte, um es zu sammeln und zu verwenden.

Im folgenden sollen einige Andeutungen, wie dies gemeint ist, gegeben werden. — Um den Schülern Glogaus ein Bild von der Gestalt der alten Deutschen zu verschaffen, heiße man sie, das hiesige Siegesdenkmal betrachten. Von der mächtigen Gestalt der Germania sollen sie eine Vorstellung von der Größe und Kraft der Cimbern und Teutonen entlehnen; desgleichen bekommen sie durch Schwert, Schild und Schuppenpanzer eine Anschauung von der Bekleidung und von den Waffen der alten Deutschen. Diese Anschauungen erhalten durch den auf dem vorderen Felde des Denkmalsockels ausgehauenen Krieger eine wünschenswerte Vervollständigung.

Vorbereitend auf Erzählungen aus der Geschichte der später nach Schlesien übergesiedelten Slavenstämme ist die in der Nähe von Lerchenberg befindliche heidnische Opfer- und Grabstätte, welche besucht wird; zu gleichem Zweck dienen auch aufgefundene heidnische Graburnen ꝛc. In die Zeit der Slavenherrschaft in Schlesien fällt auch die Gründung Glogaus 987 bei Lerchenberg, die 1030 erfolgte Verlegung der Stadt auf die Dominsel, die Neuerbauung Glogaus an ihrem jetzigen Orte 1120 unter dem Herzoge Boleslaus. Unter diesem Herzoge fand die erste Belagerung Glogaus statt, nämlich im August 1109 durch den Kaiser Heinrich V., welcher aus der Mark Brandenburg kam, mit seiner Armee

am Bartholomäustage über die Oder setzte und die Stadt alle Leiden einer harten Belagerung empfinden ließ. —

Analytisches Material für die Geschichte der Klöster und für die Blütezeit der römischen Hierarchie bieten verschiedene Standbilder, das des Heiligen auf dem Dominikaner-Platze, des Nepomuk auf der Oderbrücke, Mitteilungen über die früher hierorts bestandene Dominikanerkirche und das Jungfrauenkloster; die Namen des Franziskanerplatzes, der Jesuiten- und Bernhardinerstraße, können zum Ausgangspunkte geschichtlicher Notizen dienen; zu gleichem Zwecke sind die am Fronleichnamsfeste stattfindenden Prozessionen, die noch vor 250 Jahren bis auf das 3/8 Meile entfernte Brosten ausgedehnt worden sind, die jährlich wiederkehrenden Wallfahrten nach Hochkirch, die an den Landstraßen hier und da stehenden Kreuze und Kapellen zu verwerten. Andere Anknüpfungspunkte bietet das Oderthor mit dem Marienbilde und den beiden Heiligenbildern, der Dom und die Stadtpfarrkirche mit ihren Ölgemälden, Inschriften, Glasmalereien ꝛc. —

Ein Beispiel für die im Mittelalter übliche Befestigung bietet das Schloß mit dem Wallgraben, gleichzeitig weiset es auf die Zeit zurück, da Schlesien unter eigenen Herzögen stand, da Glogau mit dem Kreise gleichen Namens, den benachbarten Kreisen Guhrau, Grünberg, Freistadt, Sprottau und Schwiebus ein Fürstentum für sich bildete; sein Hungerturm, der von den Franzosen in den Jahren 1807—1812 größtenteils abgetragen worden, ist ein Gedenkzeichen für die despotische Regierungsweise früherer Jahrhunderte. — An die schreckliche Pest, welche Glogau zu wiederholten Malen, namentlich in den Jahren 1315, 1349, 1437, 1449 heimgesucht hat, erinnert das sogenannte Pestkreuz, ein eisernes Kreuz, welches an der Fassade eines Hauses der Kupferschmiedstraße eingemauert ist. —

Reich ist das auf das 17. Jahrhundert zurückweisende Material. Neben der Torstensohnlinde erinnern die Schwedenschanzen an das Hausen der Schweden, der Kaiserlichen und Sachsen in Schlesien; die Festungswälle führen auf das Jahr 1631 zurück, da Glogau noch bedeutende Vorstädte und eine altertümliche Umwallung besaß; die Begräbnishalle außerhalb der Stadtmauern weist auf den westfälischen Frieden zurück und noch weiter, auf die Reformation in Glogau, und kann gleichzeitig als Ausgangspunkt zu Mitteilungen über die Gegenreformation und ihre Schrecken dienen; das Jesuitenkloster, das jetzige katholische Gymnasium, führt auf seinen unfreiwilligen Erbauer, den protestantischen Reichsgrafen v. Carolath-Schöneich, der, weil er den geächteten Winterkönig Friedrich von Böhmen beherbergt,*) zu einer Strafe von vielen tausend Schock Meißener Gulden verurteilt worden, aus welcher Summe das Kloster erbaut ist. Das Rathaus mit seinem hohen Turme erinnert an die Blütezeit und größte Aus-

*) In einem Hause am Markte, das gegenwärtig dem Kaufmann Kammer gehört, soll der fliehende König übernachtet haben.



dehnung Groß-Glogaus, vor dem 30jährigen Kriege. Die Lage Glogaus an der schiffbaren Oder zwischen Breslau und Frankfurt a/O. einerseits und zwischen Posen, Görlitz und Prag andererseits führt auf den Handel im Mittelalter.

Besonders reich ist die Glogauer Heimat auch an Erinnerungen aus der Regierungszeit Friedrichs II., noch reicher aus der Zeit der Erniedrigung und der nachfolgenden Erhebung Preußens von 1806—1815. Ist doch Napoleon I. mehrmals in Glogau gewesen; hat doch unsere Stadt 7 lange Jahre eine französische Besatzung beherbergt und unter dem Kommandanten Laplane eine fast einjährige Belagerung, während welcher die Not sehr hoch gestiegen und über 2000 Einwohner wegen Hungers mitten im Winter Glogau verlassen mußten, durchgemacht, hat doch unsere Stadt und Schloß dem aus Rußland fliehenden Imperator zu kurzer Rast gedient. Jede eingemauerte Kanonenkugel, jedes Franzosengrab ist ein Denkzeichen der Vergangenheit und führt, zweckmäßig verwendet, in die Geschichte und — in die Liebe der Heimat und des Vaterlandes ein. Auch die umliegenden Dörfer bieten viele historischen Reminiscenzen. So werde erwähnt, daß Friedrich II. auf dem Schlosse zu Nieder-Herrndorf das Weihnachtsfest 1740 verlebt und von da seinen ersten Armeebefehl ausgegeben hat. Im nahen Rauschwitz wird ein Haus gezeigt, in welchem derselbe auf Ansuchen der Bürger Glogaus die ersten 12 Seelsorger, „die 12 Apostel", zum Dienst für die verwaiseten evangelischen Gemeinden Schlesiens ausgesendet hat.

Weiter werde erwähnt, daß während des Waffenstillstandes 1813 der Kommandierende der französischen Garde Marschall Mortier sein Hauptquartier im Schlosse zu Hermsdorf, 1 Meile von hier, gehabt, vielfach Paraden abgehalten und dem französischen Offiziercorps Festlichkeiten gegeben hat. Diese Andeutungen dürften bewiesen haben, daß es an Material zu Anknüpfungspunkten für den Geschichtsunterricht nicht mangelt; es will nur gesammelt, gesichtet und geordnet sein, um dann den Schülern zu einem interessanten Wissen von der Heimat, die ihnen dadurch in ganz anderem Lichte erscheint, zu werden.

Doch das ist nicht der einzige Segen liebevoller Pflege des heimatlichen Anschauungsmaterials, daß die Schüler dadurch ein reiches und richtiges, weil auf die Wirklichkeit sich gründendes Vorstellungsmaterial erlangen, und daß sie vermöge desselben in den Stand gesetzt werden, dem Neuen des Unterrichts, betreffe es nun geographische oder geschichtliche oder kulturgeschichtliche oder naturkundliche Stoffe, verwandte Vorstellungen entgegen zu bringen und das Dargebotene richtig zu appercipieren. Schon dieser Vorteil an sich ist so hochbedeutend, daß um seinetwillen allein dem heimatlichen Material liebevolle Berücksichtigung gebührt. Es giebt auch noch andere Gesichtspunkte, durch welche die Bedeutung der heimatlichen Anschauungen erst in volles Licht gestellt wird und es ist ein Verdienst der Abhandlung Peter Zilligs im Zillerschen Jahrbuch von 1882: „Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule", dieselben überzeugend aufgedeckt

zu haben. Er sagt u. a.: „Die heimatlichen Anknüpfungspunkte sind dem Kinde kein toter, gleichgiltiger Vorstellungskreis; an ihnen haften vielmehr mannigfache und starke Gefühle, an sie haben sich oft die edelsten Gesinnungen angeschlossen, der Schüler hegt sie mit herzlicher Freude. Dann fördern sie im hohen Maße das Gefühl der Vergangenheit in der Gegenwart, die Pietät gegen das Bestehende, kurz den geschichtlichen Sinn . . . Der Radikalismus ist nur möglich, wo dieser geschichtliche Sinn fehlt; noch immer haben die Umstürzler ihre Herrschaft durch Austilgung der Zeugnisse der Vergangenheit eines Volkes eingeleitet . . .

Man lasse einmal das heranwachsende Geschlecht mit seiner Heimat verwachsen, daß jeder Denkstein ihm ein geschichtenreicher Erzähler, daß die alten Mauern ihm beredte Schilderer einer untergegangenen Zeit, daß Sagen, Geschichten, Sprichwörter, Lieder, Inschriften, Invaliden ihm ebenso viele Quellen der Kunde von früheren Dingen werden: die Leute, welche in wahnwitziger Verblendung auf Trümmern und Schutt ihre Welt aufbauen wollen, werden bei ihrem Werben um die Anhängerschaft der Jugend schwerer gewonnen Spiel haben, so gewiß jenes Eintauchen in die Vergangenheit der Heimat die ruhige, besonnene Behandlung der Tagesfragen sehr begünstigt."

Ich schließe mit diesen Worten Zilligs.

Der Geschichtsunterricht ist schwer. Die Aufgaben desselben sind, wenn er im erziehlichen Sinne erteilt wird und er also zur Hervorbildung eines sittlichen Charakters beitragen soll, große und bedeutende. Das Wissen von hundert eingelernten Jahreszahlen und Datas mehr oder weniger fällt ihnen gegenüber kaum ins Gewicht. Soll er doch unsere Schüler hineinführen in die Geschicke der deutschen Nation vom grauen Altertum an bis in die Gegenwart; soll er sie doch bekannt machen mit den wechselnden Anschauungen und Gedanken, die unser Volk bewegt; soll er ihnen doch in den auftretenden Personen die verschiedensten Willensverhältnisse gleichsam in effektvollen Gemälden vorführen, damit die uns anvertraute Jugend das Häßliche und Gemeine erkenne und sich um so entschiedener auf die Seite des Edlen und Sittlichen stellen und in ihrer Phantasie mithandle, mitdulde, mitkämpfe, mitsiege. Dieses Ziel erfordert aber als erste Vorbedingung vielfache Anknüpfungspunkte im Geiste des Schülers für die Geschichte. Zur Schaffung solcher appercipierender Vorstellungen ist die Heimat von ganz besonderer Bedeutung. Darum schließe ich mit der Aufforderung, das heimatkundliche Material nach seiner methodischen Wichtigkeit mehr als bisher zu würdigen und zu benutzen.*)

---

*) Anmerk. d. Red.: Der Hr. Verf. gestatte mir, an eine reichhaltige und wichtige Partie des heimatkundl. Materials zu erinnern, die sein Aufsatz nicht mit erwähnt hat; ich meine die gesellschaftskundliche. Vgl. „Grundlinien" 2c., S. 22 ff. D.



Erinnerungen aus dem Zillerschen Seminar in Leipzig.

(Aus Briefen an einen Freund!)

X.

L. Fr.!

Also heute die „Einheit"! Ich versprach sie Dir ja schon lange, mein lieber Freund; heute löse ich mein Versprechen ein. Doch soll vorliegende Einheit keine Mustereinheit sein, sie will kein Vorbild für den Unterricht abgeben, sondern sie soll nur eine Erläuterung, einen Begriff davon geben, wie sich die theoretischen Gedanken, die ich Dir in den beiden letzten Briefen andeutete, ungefähr in der Praxis gestalten, und in dem Rahmen einer oder einzelner weniger Unterrichtsstunden speciell sich darstellen: kurz, sie will versuchen, die allgemeinen Gedanken durch ein Beispiel zu erläutern.

Bei der Wahl des Stoffes schien es mir vorteilhaft, das wichtigste Fach, das Centrum des Unterrichts, d. h. das Gesinnungsfach, ins Auge zu fassen, weil sich dabei natürlich die ethisch-religiöse Seite des Unterrichts am besten erkennen läßt. Mein Blick fiel auf den Religionsunterricht des fünften Schuljahres, auf die ewig schöne israelitische Königsgeschichte bis auf Salomo. Ich wählte den Zeitpunkt, in dem im Volke Gottes und in seiner Heilsgeschichte eine große Wendung sich vorbereitete und bereits sich zu vollziehen angefangen, den Zeitpunkt, in dem durch das davidische Königtum eine neue ethisch-religiöse Potenz in dem Leben und der Entwickelung des Offenbarungsvolkes aufzutreten begann, den Zeitpunkt, in dem die antitheokratische Macht, die in Saul und seinem Anhang ihre Spitze gefunden und den längst gesalbten David aus den Grenzen des heiligen Landes herausgetrieben hatte, ihren Sturz und ihr Gericht in dem Tode Sauls und dem Siege der Philister vollendete, und dem echt-theokratischen Gedanken Platz machte, der nun innerlich ausgereift und ausgestaltet ein prophetisches Gemeingut des Eigentumsvolkes zu werden anfing.

Die Kinder haben die Geschicke des ersten, anfangs glücklichen, aber später gottverlassenen Königs des auserwählten Volkes von seiner Salbung an bis zu der Zeit betrachtet, in der sein, von Neid, Haß und dämonischen Einflüssen umnachteter Geist, fern von Gott und seinen theokratischen Heilsgedanken das in David sich darstellende und aufgehende Königtum verfolgte. Ein Leben hat sich vor den Augen der Kinder entwickelt, in dem fast wie in keinem anderen es deutlich zu Tage liegt, wie Gottvertrauen und Ungehorsam ihren Lohn und ihr Gericht nach sich ziehen. Zuletzt sind die Kinder in die Höhle der Wüste Engedi und auf den Hügel Hachila geführt worden, wo der Gesalbte des Herrn den gottverlassenen König in seiner Gewalt sieht, aber dem bösen Rat seiner Freunde frommer Weise kein Gehör giebt.

So weit sei etwa der Unterricht fortgeschritten. Wir treten ein in das Klassenzimmer. Nachdem durch die nötigen Regierungsmaßregeln alles in Ordnung gebracht ist, stellt der Lehrer etwa in folgender Weise sein Ziel auf: „Wir wollen heute das Ende Sauls kennen lernen, welches er im Streit mit dem Volke fand, mit dem er schon einmal gekämpft hatte." Die Kinder, die das Ziel wiederholen können, melden sich, im andern Falle wiederholt der Lehrer das Ziel noch einmal. Wenn nun jedes Kind weiß, um was es sich in der Stunde handeln soll, weist der Lehrer an die Tafel, wo der Buchstabe „V.", und zwar an der rechten Seite, angeschrieben steht. Die Kinder müssen wissen was der Buchstabe bedeutet, denn er bezeichnet das in der vorigen Stunde dagewesene. Ein Knabe antwortet: „Die Verfolgungen Davids." Jetzt wird die Geschichte von der Flucht und Verfolgung des königlichen Hirten von den Kindern kurz durchlaufen, indem jeder ein Stückchen erzählt; und der Lehrer unterbricht das Gespräch der Schüler nur durch kurze Bemerkungen, wie „Weiter" „Fehlt etwas" „Zeigen" (auf der Karte) u. s. f. Es handelt sich, wie Du gemerkt haben wirst, l. Fr., hier um die Totalauffassung der vorigen Einheit, in die das Resultat der Konzentrationsfragen schon hineingearbeitet ist. Läuft die Erzählung gut ab, so wird weiter gegangen; im andern Fall wird entweder das Ganze noch einmal durchgemacht, oder es bleibt das „V." im „Aufgabebuch" stehen, um in der nächsten Stunde noch einmal vorgenommen zu werden: freilich eine im Seminar in Leipzig verhältnismäßig selten eintretende Notwendigkeit.

I. Jetzt wird das Ziel noch einmal von einem Schüler wiederholt und es tritt der Unterricht in die Stufe der Analyse ein. Diese knüpft an das Ziel an, indem die Kinder das Volk angeben, in dessen Bekriegung Saul seinen Tod fand. Das Philisterland wird auf der Karte seinem ganzen Umkreis nach gezeigt und mit der Hand die Himmelsrichtung angegeben, nach der hin das Philisterland zu suchen ist. (Süd-Ost.) Das Land stößt unmittelbar an das heilige Land an, daher die vielen Kämpfe zwischen den beiden Völkern sehr erklärlich sind. Ja, die Philister sind die alten Erbfeinde der Israeliten. Den Beweis dafür bringen die Kinder, indem sie auf die Geschichte Simsons zurückgreifen und auch den ersten Kampf Sauls mit den Philistern erwähnen. Schon in diesem ersten Kriege war Saul verzagt, nur durch die große That des unscheinbaren, aber von Gott erwählten Hirtenknaben hatte er den Sieg errungen. Und war er denn dankbar diesem Retter gegenüber? Er hatte, von Gott verworfen, diesen unscheinbaren Hirtenknaben gefürchtet, ihn verfolgt und von einer Wüste in die andere getrieben. Doch hatte ihn Davids Großmut zu einer zweimaligen Versöhnung mit seinem Feinde vermocht. Doch auch nach der zweiten Aussöhnung traute David dem Saul nicht. Woraus sehen wir das? Er ging zu den Philistern, indem er nach dem (schon bekannten) Spruche sich richtete: „Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht, und wenn er auch die Wahrheit spricht." Ist aber dieser Spruch so

ganz richtig? Wohl nicht, denn man soll doch stets vom Nächsten das beste hoffen. Es wäre demnach also auch möglich, daß Saul ernstlich sein Unrecht bereut und sich gebessert hat. So recht von Herzen können wir das freilich von Saul kaum hoffen. Wir kennen ja seine Unbeständigkeit, seine Wankelmütigkeit, seinen Neid und seine Furcht vor David; wir wissen ja, daß er sein Königtum ängstlich zu schützen und zu wahren suchte, nachdem er, wie ihm Samuel verkündigt, von dem Angesichte Gottes verworfen worden war. Wenn er sich also nicht gebessert hat, wie wird es denn wohl in seinem Herzen ausgesehen haben? Seine bösen Gedanken haben ihn festgehalten, sie haben ihn immer mehr beherrscht, der böse Geist ist nicht mehr von ihm gewichen, er wird finsterer, gottverlassener geworden sein. Und sein Ende? Es muß ein unglückliches, ein schreckliches gewesen sein. — Nun, wir wollen sehen. —

Das wären etwa die Gedanken, die in der Analyse auftreten würden. Nur würden vielleicht die Kinder noch andere mit in den Kreis der Besprechung hineinziehen, vielleicht der eine oder andere schon etwas von dem neuen Stoff kennen und vorbringen, und es würde sich die Analyse in etwas anderer Gestalt darstellen. Solche Eventualitäten lassen sich natürlich im voraus nicht berechnen und Du wirst nicht von mir verlangen wollen, l. Fr., genau in Frage und Antwort den Gang des Unterrichts zu fixieren, da Du ja weißt, daß das Ganze weniger ein Abfragen und Antworten als eine gesprächsweise, dem Unterhaltungston sich annähernde Besprechung ist. Das eigentlich Formelle in der Behandlung läßt sich nicht schwarz auf weiß darstellen, dazu gehören die aufmerksamen Augen der Kleinen, ihre kindlichen Vermutungen, des Lehrers Antworten und Bemerkungen zu denselben, auch etwaige sich nötig machende Regierungsmaßregeln, ernste zwischenfließende Bemerkungen des Lehrers, die sich auf das Individualitätenbuch stützen und den einzelnen anzufassen suchen, kurz, das ganze Verhältnis und Verhalten von Erzieher und Zögling. Daß übrigens jede Religionsstunde, und also auch diese, mit Gesang begonnen und beschlossen wird, habe ich früher schon einmal bemerkt, wenn ich nicht irrig bin; natürlich wird die Wahl des Liedes wie auch das Gebet von dem Stoffe, der bearbeitet wird, wesentlich beeinflußt sein. Doch das versteht sich von selbst. —

II. Jetzt tritt die Arbeit des Unterrichts in die Stufe der Synthese ein. Der neue, durchzunehmende Stoff wird stückweise bearbeitet. Den ersten Abschnitt bilden die Worte:

1. 1 Samuelis 28, 4—6a (bis „antwortete ihm nicht.")

Dieses Stück wird zuerst gelesen, und von den Kindern dann in ihrer Sprache wiedererzählt. Die in dem Abschnitt erwähnten Orte (Sunem, Gilboa) werden auf der Karte aufgesucht und wiederholt gezeigt. Die Philister hatten alle Macht aufgeboten und hatten bei Sunem ein Lager aufgeschlagen. Da versammelte Saul auch das ganze Israel. Wie machte er das wohl? Er sandte vielleicht

Eilboten zu allen Stämmen und in die Städte und ließ das Volk zu den Waffen rufen. Kleinere und größere Trupps durchzogen das Land und die Scharen stießen zusammen, um zu Gilboa sich zu lagern. Wie sah es wohl in den Lagern aus? In Sauls Lager war keine große Kampfesfreudigkeit bemerkbar, er selbst verzagte, seine Hauptleute werden infolge dessen auch nicht viel Mut gehabt haben; auch das Volk kannte Saul; man wußte, daß er von dem Herrn verworfen war; zu einem solchen Anführer werden sie wohl nicht viel Vertrauen gehabt haben. — In ähnlicher Weise wird die Scene von der Vorstellungskraft der Kinder belebt und die einzelnen Züge der Erzählung näher ins Auge gefaßt. Sie nehmen so mehr Anteil an den auftretenden Personen; vor ihrem Auge steht der verworfene König, wie er in seiner Verzagtheit Gott um Rat fragt, und — es wird ihm nichts geantwortet; sie blicken hinein in seine unruhige Seele, vor der vielleicht sein ganzes Leben, sein früheres Gottvertrauen und seine glücklichen Tage, sein Verworfenwerden und sein Übelthun vorüber zieht. — Bei einer nochmaligen Erzählung des Stücks von seiten der Kinder reihen sich diese Ausführungen wie von selbst in ihre Darstellung ein, und nun wird für das Ganze eine Überschrift gesucht, etwa: „Saul in großer Angst.“ Das Stichwort dieser Überschrift („Angst“) wird von einem der Knaben rechts an die Wandtafel angeschrieben und am Ende der Stunde von den Kindern ins Aufgabebuch aufgenommen. (Diese Überschrift steht in der nächsten Stunde wieder an der Tafel und wird dann nach der Aufstellung des Zieles kurz wiederholt.) Jetzt wird das ganze noch einmal mit der Überschrift an der Spitze durchlaufen und zwar so, daß jeder Schüler ein kleines Stückchen erzählt. Sobald dies einigermaßen ohne Stocken geht, wird zum zweiten Abschnitt weitergeschritten.

2. 1 Sam. 31, 1—6.

Nachdem vielleicht noch vorher das Nachdenken darüber angeregt ist, wer nun wohl die Schlacht gewonnen haben wird, und die verschiedenartigsten Vermutungen aufgestellt sind, wird dieser zweite Abschnitt gelesen. In die Erzählung der Kinder werden die einzelnen Züge hineingearbeitet. Das Wogen des Streites, die wilde Flucht der Israeliten, die Erschlagenen auf dem Gebirge, das ihre Flucht hemmte. Saul wird erkannt auf Seiten der Philister; der Kampf entbrennt um ihn herum; seine Söhne werden erschlagen; er selbst das Ziel der Bogenschützen; er wird verwundet von ihren Pfeilen; er sieht, daß seine Flucht unmöglich geworden; er bittet seinen Waffenträger, seinem Leben mit dem Schwerte ein Ende zu machen; er endet in Selbstmord. Der Waffenträger folgt seinem Beispiel. Die einzelnen Bilder der Schlacht treten den Kindern möglichst lebhaft vor die Augen, sie müssen mitkämpfen, mitfliehen, mitfühlen. Eine Überschrift über diesen Abschnitt ist leicht gefunden: „Sauls Selbstmord;“ Stichwort: „Selbstmord“. Dieses neue Stück wird nun noch einmal durchlaufen und mit

dem vorigen („Saul in großer Angst") zusammengefaßt. Dann kommen wir zum dritten Abschnitt:

3. 1 Sam. 31, 7—13.

Hier wird gerade so verfahren, wie bei den beiden vorigen Abschnitten. Nach der ersten einfachen Wiedererzählung werden die Landstriche aufgesucht, die „jenseit des Grundes und jenseit des Jordans" liegen und die in die Hände der Philister fielen. Die Kinder sehen die Flüchtlinge mit Weib und Kind aus den Städten ausziehen, ihre Habe vielleicht auf einem Lasttier in Sicherheit bringend; die Kunde vom Tode Sauls verbreitet sich schnell; das Jammern der Kinder Israel, die Freude der Philister; Sauls Waffen im Lande der Philister; die Götzentempel und das Haus Astharoths; die Mauern zu Bethsan (Karte!) mit dem Leichnam Sauls; der erbitterte Kampf um denselben; seine Verbrennung zu Jabes (Karte!), alles das sind Bilder, die je nachdem es die Zeit erlaubt, mehr oder weniger ausgeführt werden können. Die einzelnen Züge dieser Scenen müssen natürlich die Kinder selbst bringen, ihre Phantasie erhält dadurch Nahrung und Ausbildung, der Unterricht selbst wird belebter und für Lehrer und Schüler interessanter. Die Überschrift für dieses Stück sei etwa: „Sauls Begräbnis." An die Durchnahme des dritten Abschnitts schließt sich eine rohe Totalauffassung des ganzen, d. h. dieser drei Abschnitte an. Zugleich wird an dieser Stelle darauf aufmerksam gemacht, daß mit unsrer Erzählung das erste Buch Samuelis schließt: eine Gelegenheit, bei der die biblischen Bücher bis auf die Bücher Samuelis kurz noch einmal aufgezählt werden können.

Daran schließen sich nun die sogenannten Konzentrationsfragen, die in der ganzen methodistischen Behandlung des Stoffs einen sehr wichtigen Teil ausmachen. Deshalb verlangte hier Ziller eine genaue, überlegte, schriftliche Fixierung der einzelnen Fragen im Konzept der Präparation, und drang darauf, daß sie auch im Unterricht wörtlich so gestellt wurden, wie sie fixiert waren. Gewöhnlich wurden die Fragen, an deren jede sich eine Besprechung anschloß, numeriert. Es würden hier etwa folgende Punkte hervorzuheben sein:

1. „Wie kommt es, daß Saul sich vor dem Kampf zum Gebete wendet?" — Jetzt ist er in der Not, im Unglück; jetzt sieht er ein, daß zu einem glücklichen Kampfe Gottes Hülfe notwendig ist. Sonst hatte er sich nicht viel um den lieben Gott bekümmert, wie wir das in seinem Leben öfters gesehen haben. Aber es ist nicht recht, sich nur im Unglück an den lieben Gott zu wenden; wir haben es im Glücke ebenso nötig; aber gerade im Glück vergessen die Menschen Gott und göttliche Dinge am leichtesten.

2. Warum aber wird Sauls Gebet nicht erhört?" — Einen Grund wissen wir schon; er hatte ja sich sonst nicht an Gott gewandt, wenigstens seit Jahren nicht. Aber deshalb hätte ihn Gott doch erhören können!? Der Grund muß also noch tiefer liegen. Das Gebet wird wohl nicht aus der rechten Gesinnung

hervorgegangen sein, es hat ihm der rechte Glaube, das rechte Vertrauen gefehlt, daß Gott ihm helfen könne und wolle; er konnte ja nicht vor Gott treten als vor seinen Vater, es fehlte ihm das rechte Gottvertrauen, das man sich durch steten Gebetsumgang mit Gott stärkt und erhält. Er hätte um dies Vertrauen bitten sollen, er hätte dadurch seinen Mut aufgerichtet und sein Herz erneuert und gereinigt. Aber so blieb er der Verworfene, von Gott verlassene unglückliche König. Wir kennen schon einige Sprüche, an die wir uns bei der Handlungsweise Sauls und bei der Nichterhörung seines Gebets erinnern? „Dem Aufrichtigen läßt es der Herr gelingen.“ „Schaff' in mir Gott, ein reines Herz und gieb mir einen neuen, gewissen Geist.“ „Gott ist ein Geist, und die ihn anbeten, sollen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten.“ — Diese Sprüche werden, sofern sie noch nicht bekannt sind, eingeprägt durch Wiederholen derselben von einzelnen, von den verschiedenen Bänken oder der ganzen Klasse. Jede einzelne Konzentrationsfrage wird wieder durch eine Überschrift, resp. ein Stichwort ins Aufgabebuch und auf die Wandtafel geschrieben. Von den Kindern werden die Überlegungen wieder vorgetragen, und es wird erst weitergegangen, wenn das Vorige geht; also ganz wie im ersten Teile der Synthese und unter Umständen schon in der Analyse. —

3. „Wir sehen also, daß Sauls Reue keine rechte Reue gewesen ist!“ Trotz der Worte: „Siehe, ich habe thöricht und sehr unweislich gehandelt“, war er doch wieder in sein altes Treiben zurückgesunken. Seine Reue war keine Reue vor Gottes Angesicht, es war eine augenblickliche Rührung, durch die Großmut seines Todfeindes hervorgerufen. Seine Angst war eine rein menschliche, die Angst vor dem göttlichen Gericht. Sein Herz war nicht so beschaffen, wie es der Spruch fordert: „Ein geängstetes und zerschlagenes Herz gefällt Gott wohl.“ Denn sonst würde ihm Gott geantwortet haben. (Dieser Punkt würde auf die Analyse und die vorige Einheit bestätigend und erweiternd zurückgreifen.)

4. „Es wurde daher Saul ein gerechtes Schicksal zu teil!“ Er stirbt ohne den Frieden des Herzens, als ein von Gott Verlassener. Ja, es ist so finster in seinem Herzen geworden, daß er noch im letzten Augenblick sündigt, indem er sich selbst ermordet. (An diesen Punkt würde später bei Gelegenheit einer Besprechung über die Prädestination — die allerdings über den Rahmen einer Volksschule hinaus liegt, aber im sich daran anknüpfenden kirchlichen Religionsunterricht etwa vorkommt — wieder zu erinnern sein. Man könnte ihn zum Ausgangspunkt in der Analyse wählen. Doch das nur nebenbei. Ich erwähne das nur, um hie und da einen Faden aufzuzeigen, der in dem großartigen Gewebe des Unterrichtsnetzes stellenweise ans Tageslicht tritt.)

5. „Warum war denn der Selbstmord Sauls eine so schwere Sünde?“ Weil er sich selbst das Leben nahm, dessen Herr doch nicht er selbst, sondern der ist, welcher es ihm gegeben, der liebe Gott. So lange er uns das Leben läßt,

will er uns auch Kraft geben, dasselbe zu ertragen; deshalb sollen wir nicht Hand an uns selbst legen. Wir dürfen uns ja nicht unsern Pflichten entziehen. Gegen welches Gebot verstößt diese That Sauls? Gegen das sechste. Außerdem ist der Selbstmord eine Sünde, die man nicht mehr bereuen kann. — Aber Saul war doch in einer so hoffnungslosen und verzweifelten Lage, entschuldigt das nicht seinen Selbstmord? Nein, es war sein Selbstmord eigentlich eine Feigheit; ein ehrlicher Kampf mit seinen Feinden wäre viel besser und auch ehrenvoller gewesen. Doch so hatte sich Verzagtheit und Mutlosigkeit seiner Seele bemächtigt, weil ihm das rechte Gottvertrauen fehlte.

Die ganze synthetische Arbeit krönt nun eine Totalauffassung der Geschichte von Sauls Tod, die nach den Punkten der Konzentrationsfragen fortschreitet. Das ganze, in der Synthese dagewesene wird noch einmal durchlaufen; und in dieser Erzählung bilden die ethischen, psychologischen, pragmatischen Resultate der Konzentration die eigentlichen Angelpunkte.

— — Du wirst Dich erinnern, l. Fr., daß neben der Klarheitsstufe (Analyse und Synthese) einer neuen Einheit auch immer die übrigen Formalstufen (Association, System, Methode) der früheren Einheit behandelt werden. Es wird dafür wohl meistens eine Stunde nebenbei angesetzt. Ich will kurz, um vollständig zu sein, die Gedanken angeben, die im Zusammenhang der letzten Einheit in unserm Falle in Betracht kämen. Die vorige Einheit behandelte Davids Verfolgungen, deren Totalauffassung unmittelbar vor unsrer Analyse (siehe vorn) vorherging.

In der Association wird Davids Beständigkeit und Sauls Unbeständigkeit, Davids Gesinnung der seiner Umgebung gegenüber gestellt. Auch liefern in der Geschichte dagewesene Gestalten, wie Ludwig der Eiserne und Ludwig der Springer Material für die Vergleichung. Auf der Stufe des Systems werden besprochen und in den specialisierten Katechismus eingetragen: a) unter „Wohlwollen“: „Auge um Auge 2c.“ Dagegen: „Liebet eure Feinde 2c.“ b) unter die (den Kindern natürlich unbekannt bleibende, resp. durch volkstümliche Ausdrücke ersetzte) Rubrik „innere Freiheit:“ „Menschen und Wind ändern sich geschwind.“ Dagegen: „Herr laß mich nur nicht wanken 2c.“ „Es ist ein köstlich Ding, daß das Herz fest werde.“ „Führe uns nicht in Versuchung.“ Methode: „Es ist nicht genug, Besserung zu versprechen.“ — „Wie soll man Böses vergelten 2c. 2c.

Wir kehren zu unsrer Einheit, unserm vorliegenden Stoffe zurück. Ist die Totalauffassung gründlich aufgefaßt und eingeprägt, so geht der Unterricht zu einer neuen Einheit über, während die noch fehlenden Formalstufen von „Sauls Tod“ nebenher bearbeitet werden.

III. In der Association unsrer Einheit würde es sich darum handeln, das Leben Sauls noch einmal kurz zu durchlaufen und die Gegensätze darin einander scharf gegenüberzustellen. Der Anfang seiner Regierung, sein Glück in allen Unternehmungen, seine Unverzagtheit und sein Mut im Kriege, seine innere

Stellung zu Gott: Alles das tritt nun den Kindern auf der dunkeln Folie, die seine letzten Regierungsjahre darbieten, um so springender in die Augen. Die einzelnen Vergleichungspunkte werden je nach der Zeit, die man darauf verwenden kann, ausführlicher behandelt und nebeneinandergestellt. Dann stellt eine Parallele zwischen Sauls Tod und dem Tode Gustav Adolfs das Verwerfliche des Selbstmords recht ans Tageslicht. Um endlich den Nerv der Konzentrationsfragen recht bloß zu legen und den springenden Punkt dem Gedächtnis und dem Willen fest einzuprägen, zeichnet eine Vergleichung von Saul und David die Gegensätze des Gottvertrauens und der Gottseligkeit einerseits, der Verzagtheit und der Gottlosigkeit im eigentlichen Sinne des Worts andrerseits so deutlich und einleuchtend, daß es nicht deutlicher geschehen kann.

IV. Auf der Stufe des S y s t e m s wird das ethisch-religiöse Material, das durch die Betrachtung von Sauls Tod neu gewonnen ist, an dem von den Kindern selbst zu findenden und anzugebenden Orte im Systemhefte, d. h. dem specialisierten Katechismus eingetragen. Es wären das 1. Gott ist ein Geist, und die ihn ꝛc." — 2. „Schaff' in mir Gott ꝛc." 3. „Dem Aufrichtigen läßt es ꝛc." 4. Zum sechsten Gebot: „Der Selbstmord ist eine schwere Sünde." (Gründe dafür werden auf einen möglichst kurzen Ausdruck gebracht und mit eingetragen.) Die Sprüche über das Gottvertrauen sind zu wiederholen oder zu ergänzen. Sämtliche Sprüche werden noch einmal kurz erklärt und dann an den betreffenden Stellen eingetragen. Dann wird im Systemhefte zu der Reihe der biblischen Bücher das erste Buch Samuelis hinzugesetzt, und dabei bemerkt, mit welcher Geschichte dieses Buch abschließt.

V. Die fünfte Formalstufe, die Stufe der M e t h o d e, würde sich mit der Frage zu beschäftigen haben: „Weshalb ist Selbstmord so verwerflich?" und zwar losgelöst vom speciellen Fall in unsrer Geschichte. Dann giebt die Nichterhörung von Sauls Gebet Anlaß, darüber zu sprechen, welches die eigentliche, richtige Bedeutung des Spruches ist: „Bittet, so wird euch gegeben." Es wird eben nicht jede Bitte erhört. Warum nicht? Was für Bitten werden erhört u. s. f. Dann wird endlich über das Verhalten des Menschen im Glück und Unglück nachzudenken sein. Die Kinder bemerken, daß die Demut im Glück ebenso schwer, vielleicht noch schwerer ist, als die Geduld im Unglück. — —

Du atmest auf, l. Fr., und denkst, wenn bei Ziller jede biblische Geschichte in solchem Umfange traktiert wird, so kommt der Unterricht ja gar nicht vom Fleck. Doch ich muß sagen, daß eine solche Annahme eine große Täuschung wäre. Zu der vorstehenden Einheit gebraucht man etwa nach meiner Berechnung 5—7 Stunden, aber h ö c h s t e n s 5—7; und wenn Du bedenkst, daß im 5. Schuljahr die israelitische Königsgeschichte bis auf Salomo dran kommt, so wirst Du einsehen, daß noch viel Zeit zu Repetitionen und Einschaltungen von Stoffen übrig bleibt. Außerdem läßt sich die Arbeit und der Stoff nach Belieben einschränken,

indem man nur die wichtigsten Punkte herausgreift. Und wenn erst die Kinder an eine solche Behandlungsweise gewöhnt sind, so arbeitet es sich noch viel leichter und sicherer.

Wenn es wahr ist, l. Fr., daß die Praxis die Probe auf eine Theorie ist, und die einzige, nie trügende, so muß ich sagen, daß die Zeit, während welcher ich im Leipziger Seminar sein durfte, für mich eine Zeit war, in der ich jene Probe so glänzend gemacht sah, daß ich nicht anstehe zu behaupten, daß alle Versuche und Studien, die auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik werden gemacht werden, jene Grundgedanken der Ziller-Herbartschen Schule nicht nur nicht unberücksichtigt lassen dürfen, sondern auf jenem Fundamente weiter bauen müssen. Wie sich nun jene Grundgedanken auf den verschiedenen Gebieten, z. B. im Rechnen, im Gebiete der Geographie u. s. f. gestalten würden, das zu untersuchen überlasse ich Deiner näheren Beschäftigung mit denselben.

Das nächste Mal noch einige Bemerkungen über Regierung und Zucht.

Dein Freund

—m.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Die neue Ausgabe der Schriften Herbarts.*)

(Von Prof. Dr. Vaihinger in Straßburg i. E.)

Was Herbart (4. Mai 1776 bis 14. Aug. 1841) der deutschen Philosophie gewesen ist und immer sein wird, das ist zwar wohl in den Lehrbüchern der Geschichte der Philosophie allmählich zur Anerkennung gelangt, aber in das Bewußtsein des Volkes, des weiten Kreises der Gebildeten, ist es noch nicht tief genug eingedrungen. Und das ist ja auch nicht zum verwundern, wenn man an die herbe Strenge, die verstandesmäßige Nüchternheit, die kalte Logik des Philosophen denkt. Kant ist eine populäre Figur. Fichte ist der große Patriot. Schelling ist der Philosoph der Romantik. Hegels pantheistischer Optimismus ist in alle Tiefen eingesickert. Und erst Schopenhauer — er beherrscht das moderne Feuilleton. Im Vergleich mit ihnen steht Herbart noch immer einsam da — er hat eine große Schule gemacht, aber das Herz des Volkes hat er noch nicht gewonnen, das durch Glanz geblendet sein will. Und doch schlug gerade Herbarts Herz so warm für das Volk, für sein Volk. War es doch die Wissenschaft und Kunst der Erziehung, der sittlichen Bildung des kommenden Geschlechtes, welche er mehr als alle jene Berühmteren zusammen pflegte, bereicherte, ja begründete. Es giebt keinen Pädagogen, vom Volksschullehrer bis zum Oberschulrat, dem sein Name nicht ein vertrauter Klang wäre. Und wenn Herbart die Ansicht

---

*) J. F. Herbarts sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach. Erster Band. Leipzig, Veit und Komp. 1882.) Es sind 12 Bände in Aussicht genommen.)

ausgesprochen hat, daß die wissenschaftliche Bearbeitung der Pädagogik überhaupt auch die höchsten Gebiete der Philosophie beeinflussen werde, so darf hier wohl die konkret gewendete und schon vielfach bestätigte Vermutung sich äußern, daß es die Schule sei, durch welche Herbarts Philosophie immer mehr ins Leben, ins Volk eindringe.

Der Mann, der das zarte Kindesalter durch „das ABC der Anschauung" nach Pestalozzischen Grundsätzen erziehend bilden wollte, war aber auch Meister in den abstraktesten Problemen der Metaphysik, welche die höchste geistige Manneskraft erfordern. Und was er hier geleistet, wird durch die Gründlichkeit der Methode, die Besonnenheit der Argumente ein stets wirksames Ferment der Philosophie bleiben. Seine Kritik der durch die Erfahrung suggerierten metaphysischen Begriffe: des einheitlichen Dinges mit seinen vielen Eigenschaften, der Veränderung, des Verhältnisses der Ursache zu der aus ihr hervorgehenden Wirkung, des sich selbst wissenden und bestimmenden Ich, der Nachweis der in diesen Begriffen enthaltenen Widersprüche und der scharfsinnige Versuch der Lösung der letzteren — werden für jeden ernsthaften Denker immer neue Belehrung und Anregung bieten. Und das um so mehr, als Herbart, ein gründlicher Kenner der Geschichte der Philosophie, überall den Zusammenhang mit der Vergangenheit aufdeckte und wahrte. Die an Leibniz anknüpfende Monadologie, welche Herbart im Gegensatz zu dem den Boden der Erfahrung verlierenden Idealismus seiner gefeierteren Zeitgenossen, besonders Hegels, als „Realismus" bezeichnete, ist eine der großen metaphysischen Theorien, welche neben den übrigen wenigen Grundansichten ihren gleichberechtigten Rang stets behaupten wird: ja einige specielle Eigentümlichkeiten, so besonders die enge Fühlung mit den Grundhypothesen der Naturwissenschaft, weisen der Herbartschen Metaphysik einen hervorragenden Platz an. Niemand hat außerdem mehr zur scharfen Distinktion der Probleme, zur genauen Sonderung von Gegebenem und Gesuchtem, zur klaren Besinnung über die Methode beigetragen als Herbart. Und wenn die neuere philosophische Litteratur, deren methodische Schärfe durch die Genialität der Schopenhauerianer abgestumpft zu werden bedroht war, doch noch teilweise eine erfreuliche Strenge der Gedankenführung sich gerettet hat, so ist dies das unleugbare Verdienst der Herbartschen Schriften. Und so gilt, was Kant von einem viel Geringeren sagt, von Wolf, er sei „durch seine strenge Methode der Urheber des Geistes der Gründlichkeit in Deutschland" geworden, nämlich im achtzehnten Jahrhundert, mit demselben Rechte von Herbart für den heutigen Zeitraum.

Aber fast noch mehr als seine Metaphysik, hat seine Psychologie das Recht, den ihr von Drobisch 1834 gegebenen und seitdem allgemein gewordenen Beinamen einer „exakten" Philosophie anzunehmen. Was Herbart der Psychologie gewesen ist, ist das unbestrittenste und unverwelklichste Blatt in seinem Ruhmeskranze. Er verjagte die Gespenster der „Seelenvermögen", welche selbst den „Alles zermalmenden" Kant noch getäuscht hatten. Er setzte an Stelle jener „Kräfte", deren sich die unorganische Naturwissenschaft schon durch Cartesius und Galilei entledigt hatte, welche die organische Naturwissenschaft trotz Molieres beißendem Spott ernstlich eben damals abschüttelte, — an ihre Stelle setzte er das gesetzmäßige Spiel der seelischen Grundphänomene, die scharfsinnige Theorie des Gleichgewichts und der Bewegung der Vorstellungen, die Lehre von ihrer Verbindung und Verschmelzung, ihrem Streit und ihrer friedlichen Komplexion, ihrem Sichheben und Sichdrücken, ihrem Fallen, Steigen und Fließen. Daß erst

dadurch die Psychologie aus ihrem noch halbmythologischen Stadium den Weg zu einer der Naturwissenschaft gleichwertigen positiven Wissenschaft einschlug, das ist nun allgemein anerkannt. Und hoch steht diese Psychologie, trotz ihrer metaphysischen Abstraktheiten, über der empierischen Psychologie der Engländer. Diese brachten es nie und bringen es selbst heute noch nicht hinaus über den schon von Hobbes entdeckten Grundprozeß der Assoziation der Vorstellungen, der doch als ein relativ niedriger und so zu sagen psycho-mechanischer Prozeß nicht imstande ist, jene feineren und tieferen Seelenvorgänge zu erklären, welche durch den von Herbart entdeckten, psycho-chemischen Apperceptionsprozeß erst faßbar und begreiflich werden. In diesem Sinne wurde Herbart der Begründer der deutschen Psychologie. Und diese Theorie der Seelenprozesse ist so wenig von der neueren „physiologischen" Psychologie überflüssig gemacht worden, daß deren verdienstvoller Hauptvertreter selbst ausdrücklich das Gegenteil erklärt hat: die psychologische Analyse kommt an einen Punkt, wo die Vorstellungen, mögen sie noch so sehr organisch bedingt sein, ihren immanenten Gesetzen folgen. Und diese Gesetzlichkeit derselben hat Herbart zum erstenmal scharf formuliert und dadurch den weithinwirkenden Anstoß gegeben, auch die kompliziertesten psychischen Phänomene in einfache Grundprozesse aufzulösen.

Aber der Mann, der in dieser Weise schonungslos die höchsten und inhaltreichsten Seelenprodukte in ihre elementarsten Bestandteile und allgemeinsten Gesetze analysierend verfolgte, wie er die komplizierte Erscheinungswirklichkeit in Monaden und Vorgänge zwischen ihnen zersetzt hatte, derselbe analytisch zerfasernde Geist pflanzte auf seinen Realismus einen ethischen Idealismus auf, der das schönste Zeugnis davon ablegt, daß Herbart jene Analyse durch Synthese zu ergänzen vermochte. Herbart wurde nicht bloß den Thatsachen gerecht: er wußte auch, was wir dem Ideale schulden. Wohl hatte er alle Seelenvorgänge in Relationen von Vorstellungen aufgelöst: aber die absoluten Wertschätzungen, die ethischen Beurteilungen, blieben ihm fest stehen, ja er begründete sie fester denn je; selbst bei Platon und bei Kant war das Gute noch mit dem Nutzen legiert, um ihm Eingang zu verschaffen. Erst Herbart verschmähte jeglichen eudämonistischen Beisatz in direkter Fortbildung Fichtes, aber dessen überherbe Strenge mildernd durch Zusammenstellung des Guten mit dem Schönen. Die Ideen der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechtes, der Vergeltung sind ihm die ethischen Musterbegriffe, welche sowohl dem Leben der einzelnen, als dem des Staates zur Regulative dienen. Es darf wohl erwähnt werden, daß die jetzt wieder in den Vordergrund tretende ethische Staatsidee von keinem schärfer als von Herbart aufgestellt worden ist, und daß einer ihrer heutigen Hauptverfechter, Schmoller, dem Herbartschen Arsenale manch schneidige Waffe verdankt. Und in diesem Zusammenhange mag auch gesagt werden, daß Herbarts Schriften von einem überall selbst durch die abstraktesten Begriffsschichten hindurchquellenden, warmen sittlichen Idealismus durchtränkt sind, daß seiner oft so nüchternen, so logisch strengen Feder Stellen entflossen sind, welche durch ihr ergreifendes Pathos, durch phantasievolle Diktion sich überraschend auszeichnen, und ebenso gut als „Lichtstrahlen" dem allgemeineren Leserkreise sich darbieten ließen, wie hervorragende Aussprüche Hegels oder Schopenhauers.

Metaphysik, Psychologie, Ethik — alle drei verdanken Herbart außer der Strenge der Methode die fruchtbarsten Gedanken. Was er der Pädagogik ist,

wurde schon berührt. Indem er als den centralen Erziehungszweck die Ausbildung des Charakters in dem „bildsamen" Individuum postulierte, wußte er dadurch die pädagogische Wissenschaft mit dem Geiste des sittlichen Ernstes zu durchdringen. Aber er versäumte darüber nicht die Methodik des Unterrichts, die besonders auf die Pädagogik der Volksschule den erheblichsten Einfluß gewann, während seine gymnasial-pädagogischen Ideen, wenn auch in Österreich, so doch noch nicht in Deutschland genugsam beachtet sind.

Andere Wissenschaften endlich, außer den vier aufgezählten, so die Ästhetik, verdanken Herbart Anregungen, welche bei seinen Schülern, besonders bei Zimmermann, die schönsten Früchte wissenschaftlicher Arbeit gezeitigt haben.

So begrüßen wir denn die neue Ausgabe der Herbartschen Werke mit Sympathie. Ist doch die erste Gesamtausgabe, welche Hartenstein besorgt hat, vergriffen. Zudem sind seit jener Ausgabe nun 30 Jahre verflossen: neues Material von Herbart hat sich aufgefunden, und auch an die Form einer solchen Ausgabe machen wir heute höhere Ansprüche. So hat der durch seine Kant-Editionen vortheilhaft bekannte Herausgeber z. B. überall die Varianten sorgfältig verzeichnet, sowie — eine ebenso fleißige als verdienstvolle Mühe — die Paginierung aller vorhandenen Ausgaben auf jeder Seite angegeben. Auch mehrere Inedita enthält der bis jetzt vorliegende erste Band, so einige Gebete, welche Herbart für seine jungen Zöglinge in Bern verfaßt hat. Auch sind die interessanten „Erinnerungen an Herbart" von seinem bekannten Freunde Smidt zum ersten Male hier vollinhaltlich abgedruckt. Der erste Band enthält die Schriften und Aufsätze Herbarts bis zum Jahre 1805: Herbarts Glückwunschrede an die Abiturienten (1793), einige Aufsätze aus der Jenaer Studienzeit (1794—1796) und aus der Hauslehrerzeit in der Schweiz (1797—1799), die Arbeiten aus der Vorbereitungszeit (1800—1802), sodann die ersten Früchte der akademischen Thätigkeit (1802—1805).

Die neue Ausgabe wird entschieden zur Neubelebung des Herbart-Studiums beitragen. Und aus den aufgezählten Gründen kann dies für die deutsche Philosophie nur vorteilhaft sein. Ja, vielleicht dürfte diese Ausgabe eine Wendung einleiten, welche nicht bloß deshalb für wahrscheinlich zu halten ist, weil sie wünschenswert ist: der starre und orthodoxe Kantianismus hat in einer unleidlichen Weise um sich gegriffen und beginnt, wie alle Schulen, intolerant zu werden. Möchten doch die orthodoxen Kantianer von Herbart lernen, daß ihr „Apriori" sich mit der empirischen Psychologie nicht verträgt. Möchten sie Herbarts scharfe schneidige Kant-Kritik nicht vergessen. Auch Herbart aber bekannte sich als einen „Kantianer", wie wir ja alle es sind, aber er war kein „Transscendentalist".

Protest.

Herr Dr. Boodstein sagt in Kehrs Pädagogischen Blättern 1883, Nr. 2, am Schlusse seiner Besprechung des Dörpfeldschen Buches: „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung" (2. Aufl. 1883), daß dasselbe sowohl durch die Art seiner Beweisführung, wie durch den Inhalt von vielen seiner Vorschläge, durch die nach allen Seiten — nur nicht nach der der Lehrer — ausgeteilten Hiebe, und durch die tendenziöse Beleuchtung einzelner Vorkommnisse, durch die Ausschließlichkeit und Maßlosigkeit

seiner Ansprüche und durch die Schürung der Unzufriedenheit in den Lehrerkreisen sehr bittere Früchte für die Volksschule und deren Lehrerstand zu zeitigen geeignet sein dürfte.

Da Hr. B. für den Vorwurf angeblicher Maßlosigkeit und Ausschließlichkeit und für die Beschuldigung einer angeblich tendenziösen Beleuchtung im Voraus-gehenden nicht den mindesten Rechtfertigungsgrund beibringt, sondern nach offiziöser Art dabei stehen bleibt, daß die Beschaffenheit des Systems der bestehenden Staats-schulverwaltung im allgemeinen untadelhaft sei; da ferner für die Anklage der angeblichen Schürung von Unzufriedenheit in den Lehrerkreisen, welche sehr üble Folgen für die Volksschule und den Lehrerstand nach sich zu ziehen geeignet sei, der angegebene scheinbare Beweis eine Unterschiebung ist, indem die Dörp-feldsche Forderung, daß „der Vertreter der Pädagogik in der Schulverwaltung auch“ d. h. neben den andern Interessenten „in gebührendem Maße zu Worte kommen könne“ (Leidensgeschichte S. 25. Vergl. die freie Schulgemeinde, Gütersloh, 1863. S. 85 f. 131 f. 229 f.), damit unter anderem „bei den verschiedenen und leicht kollidierenden Ansprüchen der Interessenten ein ausgleichend-regulierender Faktor vorhanden sei“, von Herrn Boodstein gewaltsam dahin verkehrt wird, daß die ganze Schule für die Lehrer gefordert werde, — so sehen wir uns genötigt, gegen diese persönliche Verdächtigung und Denunciation als ein unerlaubtes und verwerfliches Vorgehen um so nachdrücklicher zu protestieren, als unser Vorstands-mitglied, Herr Dörpfeld, dessen Untersuchungen eine ethische, also für gedeihliche Reformen geeignete Grundlage haben, in der Frage einer besseren Schulverwaltung sich große Verdienste erworben hat, während Herr Boodstein, als ein Verteidiger noch bestehender Mängel, es erträgt, an Stelle wissenschaftlicher Pädagogik mit dem sogenannten „gesunden Menschenverstand“ sich zu begnügen, demnach gegen jede begründete Reform gleichgültig, wenn nicht feindselig ist.

Der Vorstand des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Dr. Theodor Vogt, Professor an der Universität in Wien, d. Z. Vor-sitzender des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Institutsvorsteher A. Fleischhacker, 1. Schriftführer, Leipzig.
Erzieher M. Bergner, Rendant, Leipzig.
Erzieher Dr. Seiffert, 2. Schriftführer, Leipzig.
Konrektor Ballauff, Varel.
Pastor Flügel, Schochwitz b. Salzmünde (Prov. Sachsen).
Rektor Hartung, Perleberg.
Seminaroberlehrer Dr. Just, Dresden.
Seminar-Dir. Dr. Rein, Eisenach.
Univ.-Prof. Schulrat Dr. Stoy, Jena.
Seminaroberlehrer Dr. Thrändorf, Auerbach.
Instit.-Dir. Wiget, Rorschach (St. Gallen).
Seminar-Dir. Wiget, Chur (Graubünden).
Univ.-Prof. Landesschulrat Dr. Willmann, Prag.

Ein Festtag aus dem Schul- und Lehrerleben im Bergischen.

Es ist zwar sonst nicht Sitte des Ev. Schulblattes, über Lehrerjubiläen zu berichten. Wenn die nachfolgenden Zeilen sich doch mit einem solchen Feste beschäftigen, so hofft Referent damit nicht nur die Zustimmung der Leser zu gewinnen, sondern glaubt auch einer Pflicht der Dankbarkeit zu genügen, da der Herr Jubilar dem Ev. Schulblatte und seinen Lesern sehr nahe steht. Es ist der bekannte und bewährte Mitarbeiter dieses Blattes, Herr Hauptlehrer Schumacher zu Hingenberg bei Solingen, welcher am 11. Oktober d. J. mit seiner Schulgemeinde und mit seinen Freunden den Tag festlich beging, an welchem er vor fünfundzwanzig Jahren sein Schulamt in dieser Gemeinde angetreten hatte. Freudig und hoffnungsvoll hatte man damals seinem Kommen entgegengeschaut. War ihm doch aus seinem früheren Wirkungskreise (zu Bluyn bei Moers) der Ruf eines tüchtigen Lehrers vorausgeeilt. Und so hatte er denn am 11. Oktober 1858, getragen von dem Vertrauen seiner neuen Schulgemeinde, damals noch ein Vertrauen in Hoffnung, seine Wirksamkeit an der Hingenberger Schule begonnen. Dieses Vertrauen aber ist in den 25 Jahren ganz und voll gerechtfertigt worden. Es war daher auch ganz natürlich, daß die Schulgemeinde den Entschluß faßte, den Tag festlich zu begehen, an dem sie ihrem geliebten Lehrer vor einem Vierteljahrhundert zuerst den Willkommgruß entboten hatte. Schon lange war zu diesem Zwecke eine zwar stille, aber emsige Thätigkeit entfaltet worden, und allenthalben sah man dem Feste voller Freude entgegen. Wie einst vor 25 Jahren, so leuchtete auch an diesem Tage die Oktobersonne mild und freundlich, gleichsam als gute Vorbedeutung einer würdigen und erhebenden Feier auf die Erde herab.

Der Morgen des Festtages war zur Darbringung etwaiger persönlicher Gratulationen bestimmt. Zunächst war es die Schulgemeinde, welche, vertreten durch Herrn Bürgermeister Gläßner, durch die Herren Schulvorsteher und durch ein aus 20 Mitgliedern bestehendes Komitee dem Herrn Jubilar den herzlichsten Dank für sein segensreiches und unermüdliches Wirken in der Schule und Schulgemeinde und die besten Glückwünsche für sein ferneres Wohlergehen, unter Überreichung eines geeigneten und reichen Ehren-Geschenkes als äußeres Zeichen der Anerkennung, überbrachte. Darnach ließ die freie Solinger Lehrer-Conferenz ihrem langjährigen verdienstvollen Vorsitzenden durch ihren Vertreter die herzlichsten Glück- und Segenswünsche übermitteln. Auch noch viele andere Gratulationen schlossen sich an, von denen wir nur noch eine erwähnen wollen. In den sechziger Jahren bestand im Kreise Solingen eine Präparandenschule, in welcher die Lehrgehülfen damaliger Zeit mit gutem Erfolge für das Seminar vorbereitet wurden. Bedenkt man, wie manche Präparanden in jener Zeit in ihrer Weiterbildung fast ganz auf sich selbst angewiesen waren und nach dieser Seite hin vielfach in der Irre gingen, so ist das Verdienst der Solinger Konferenz, welche diese Schule eingerichtet hatte und das Verdienst der Lehrer, welche darin unterrichteten, gewiß nicht gering anzuschlagen. Zu diesen Lehrern gehörte auch Herr Schumacher. Viele von denen nun, die einst als Präparand seinen Unterricht genossen, benutzten in Verbindung mit denjenigen Kollegen, welche früher unter dem Herrn Jubilar als Hülfslehrer gearbeitet hatten, mit Freuden die Gelegenheit, ihren einstigen geliebten Lehrer bei dieser festlichen Veranlassung nochmals ihren Dank für die genossene Hülfe und Anleitung auszusprechen.

Die Schulfeier, bei welcher viele Kollegen des Jubilars und eine zahlreiche

Menge Schulinteressenten zugegen waren, begann nachmittags gegen ½3 Uhr. Eingeleitet wurde dieselbe durch den gemeinsamen Gesang: „Lobe den Herrn“ und durch ein von Herrn Lehrer Voos gesprochenes Gebet. Nachdem nun noch das: „Herr, Deine Güte reicht so weit“ von den frischen Kinderlippen in mehrstimmiger und schöner Weise erklungen, brachte Herr Voos, ein früherer Schüler und jetziger treuer Mitarbeiter des Herrn Schumacher, in sinniger und überaus treffender Weise die Gedanken und Gefühle, welche die jungen Kinderherzen am Ehrentage ihres geliebten Lehrers erfüllten, zum Ausdruck.

Daran schloß sich unter Begleitung zweier poetischen Ansprachen die Überreichung eines Kranzes und eines Blumenstraußes von Seiten eines Schülers und einer Schülerin. Hierauf nahm Herr Superintendent Biek, Lokalschulinspektor und Präses des Schulvorstandes der Hingenberger Schule, das Wort und schilderte die Wirksamkeit des Herrn Jubilars in trefflicher, denselben hochehrender Weise. Er hob besonders hervor, wie in der Schule des Herrn Schumacher, welche auch von der hohen Behörde als eine Musterschule anerkannt sei, der Religionsunterricht als Centrum des ganzen Unterrichts gelte und wie von diesem Centrum aus segen- und fruchtspendende Strahlen hineinfielen in alle Unterrichtszweige, so daß der Herr Jubilar als Lehrer und als Lehrervorbild hoch dastehe. Zugleich verlas er ein Glückwunschschreiben des Herrn Pfarrers em. Vorster in Bonn, welcher seinerzeit den Herrn Schumacher mitgewählt und demselben auch später durch 15 Jahre hindurch als Präses des Schulvorstandes nahe gestanden hatte. Auch dieses Schreiben legte Zeugnis davon ab, in welch liebevollem und ehrendem Andenken der Herr Jubilar und seine Familie bei dem alten, würdigen Herrn stehen. Herr Hauptlehrer Pietsch brachte die Grüße der Kollegen dar, welche mit dem Herrn Schumacher in derselben Gemeinde arbeiten. Er bezeichnete den Grundzug des Charakters und der Wirksamkeit des Herrn Schumacher als treu und wahr. Treu und wahr sei er als Lehrer vor seinen Kindern, treu und wahr sei er als Freund und Kollege im Umgange mit seinen Kollegen, treu und wahr sei er als Mann der Welt gegenüber. So habe er als Lehrer seinen Lehrerweg gewandelt. Ob es der rechte war? „Schau in das leuchtende Auge Deiner Schüler, sieh die Bewegung um Dich herum, die Liebe und Anhänglichkeit, die hohe Anerkennung und die Hochachtung, die Dir heute in so reichem Maße von der ganzen Schulgemeinde entgegengebracht werden, — sie sind Dir Beweis genug, daß der Weg der rechte gewesen ist.“ — Nachdem die Kinder ein Lied gesungen, nahm nunmehr der Herr Jubilar selbst das Wort. Ein Wort des Dankes, und ein Wort der Bitte war es, was er aussprach. Ein Wort des Dankes, zunächst dargebracht dem gütigen Gott, der ihm bis zu diesem Tage gnädig getragen; dann aber auch ein Wort des Dankes dem Schulvorstande und der Schulgemeinde, welche ihm das einst in Hoffnung entgegengebrachte Vertrauen bis zum heutigen Tage bewahrt haben. Manches sei anders geworden in den 25 Jahren, zumal seien viele treue Freunde in der Zeit eingegangen in die ewigen Hütten des Friedens, eines sei jedoch geblieben: gegenseitiges Vertrauen und gegenseitige Liebe. Das erfreue sein Herz, das hebe und stärke seinen Mut und lasse ihn hoffnungsvoll hineinschauen in die dunkle Zukunft. Auch freue es ihn, daß seine Schule ihren evangelisch-konfessionellen Charakter habe festhalten können und daß sie davor bewahrt geblieben sei, zu einer großen Schulkaserne ausgebildet zu werden. Wenn er nun zurückschaue auf seine 25jährige Wirksamkeit an dieser Schule, so entgehe es seinem prüfenden Auge nicht, daß

auch bei ihm, wie bei jeder noch so treuen Arbeit, das Können manchmal hinter dem Wollen zurückgeblieben sei, und daß das Wirken mit dem Streben nicht immer gleichen Schritt gehalten habe. Und so sei das seine Bitte, auch fernerhin das Vertrauen zu ihm haben zu wollen, daß seine ganze Kraft und seine ganze Liebe seiner Schule gewidmet sein solle. Gegenseitiges Vertrauen und gegenseitige Liebe werde ihn unter Gottes Beistand fernerhin heben und stärken in seiner Arbeit. Mit dem gemeinsamen Gesang: „Nun danket alle Gott“ fand dieser Teil der Feier seinen Abschluß.

Gegen 1/25 Uhr wurden sämtliche Schüler, etwa 300, im Tillmannschen Lokale mit Milch und Butterbrot bewirtet. Wer einer solchen Bewirtung schon beigewohnt hat, möge sich selbst die Freude der Kleinen ausmalen.

Das zu Ehren des Herrn Jubilar veranstaltete Abendessen fand im Troostschen Saale statt. Die Zahl der Teilnehmer, welche von nah und fern herzugeeilt waren, überstieg alles Erwarten. Sie betrug etwa 350 Personen. Schon dieses legt Zeugnis davon ab, welche Liebe und Achtung der Herr Jubilar in seiner Schulgemeinde und auch in weiteren Kreisen genießt. Der Toast auf unsern geliebten Kaiser, welcher auch bezüglich der Bildung und Erziehung der Jugend als ein treuer Vater seines Volkes handelt, wurde vom Herrn Bürgermeister Gläßner in zündenden Worten ausgebracht. Herr Böddinghaus, ein alter Freund des Schumacherschen Hauses, widmete dem Herrn Jubilar seine Worte, und Herr Lehrer Voos gedachte der Familie desselben. Auch diese beiden Toaste wurden mit Freuden entgegen genommen. Die Mitglieder der freien Solinger Lehrer-Konferenz, welche sich sehr zahlreich eingefunden hatten, ließen auch jetzt öffentlich ihrem Leiter, den sie als eine Zierde des Lehrerstandes hoch achten und ehren, durch den Mund ihres Schriftführers, Herrn Hauptlehrer Witte, wohlverdienten Gruß und Dank darbringen. Auf alle vorhin angedeuteten, trefflichen Reden dankte der Herr Jubilar, soweit sie sich auf ihn bezogen, in gerührter und herzgewinnender Weise. Inbezug auf die freie Solinger Lehrer-Konferenz erwähnte derselbe noch, daß diese auch einem Jubeltage entgegen gehe, indem sie, so Gott will, in einigen Jahren ihren 100. Geburtstag feiern werde. Sie ist am 18. Januar 1794 gegründet worden. Ihr Zweck war nach den ersten Worten der Statuten: „Mit vereinter Kraft das Wohl der uns anvertrauten Jugend soviel möglich zu fördern.“ Die Stifter nannten sich Brüder, um anzudeuten, daß sie in echter Bruderliebe und Brudertreue zusammenhalten, zusammen leben und streben wollten. Der ursprüngliche Name ist im Laufe der Zeit gefallen, aber der Geist der Bruderliebe und Brudertreue herrscht noch heutigen Tages in der großen, aus etwa 100 Mitgliedern bestehenden Conferenz, in welcher Alt und Jung, Hauptlehrer und Klassenlehrer in Eintracht und Liebe das Wohl der Schule und des Lehrerstandes hegen und pflegen. Ob es überall so ist? hier ist es so und wir freuen uns dessen. — Daß außer vorhin genannten Toasten noch manch guter Trinkspruch gehalten wurde, soll hier nur angedeutet werden.

Auch der Herausgeber dieses Blattes, unser allverehrter Herr Rektor Dörpfeld, hatte den Jubel- und Ehrentag seines treuen Freundes und Mitarbeiters fest im Gedächtniß behalten. Leider war derselbe zu seinem und unser aller Bedauern durch Krankheit verhindert, dem Feste persönlich beizuwohnen. Er hatte aber einen warmen schriftlichen Festgruß herübergesandt, den ein Solinger Kollege in der Versammlung mittheilen sollte. Da es ohne Zweifel den Lesern erwünscht

sein wird, die Zuschrift des Herrn Dörpfeld vollständig zu hören, so werde ich dieselbe am Schlusse meines Berichtes wörtlich folgen lassen.

Aus dem ganzen Verlauf des Festes geht hervor, daß Herr Schumacher es verstanden hat, in den 25 Jahren seiner hiesigen Thätigkeit sich die Liebe, Achtung und Anerkennung seiner Schulgemeinde, seiner Kollegen und seiner Behörde in seltenem Maße zu erwerben. Wie könnte es auch anders sein? Schlägt doch in seiner Brust ein volles, warmes Lehrer- und Mannesherz; übt er doch seine Wirksamkeit aus in vollster Hingebung und Begeisterung für seinen Beruf, mit jenem Ernste, der von der rechten Liebe getragen wird und mit jener beharrlichen Treue, welche eine große Verheißung hat. Eine solche Wirksamkeit wird einerseits von jedem edeldenkenden Menschen gern und dankbar anerkannt, andererseits hat sie die Verheißung des reichsten Gottessegens für sich. Und so möge denn der Herr Schumacher noch viele, viele Jahre in Frische des Körpers und Kraft des Geistes seiner Schulgemeinde und dem Lehrerstande erhalten bleiben. Das walte Gott!

* *
*

Die Zuschrift des Herrn Rektor Dörpfeld lautete:

„Geehrte Festversammlung! Gestatten Sie gütigst einem langjährigen Freunde des Herrn Jubilars, der zu seinem großen Bedauern heute nicht persönlich mitfeiern kann, demselben durch ein schriftliches Begrüßungswort seine herzlichste Teilnahme hier öffentlich zu bezeugen. Es liegt mir zugleich ob, die Grüße und Segenswünsche eines größeren Lehrerkreises zu überbringen, — der allg. berg. Lehrerconferenz, zu deren Vorstand der Herr Jubilar seit einer Reihe von Jahren ununterbrochen gehört hat.

Über die Wirksamkeit des Herrn Jubilars in seiner Schule, in seinem Hause, in der Gemeinde und inmitten der engeren Kollegenschaft werden berufene Stimmen aus der Nähe bereits Zeugnis gegeben haben. Mir als einem Vertreter eines weiteren Kreises liegt an, einer Seite seines Lebens und Wirkens zu gedenken, die auch uns entfernteren Kollegen besehbar geworden ist und um deretwillen wir ihn achten, schätzen und lieben gelernt haben.

König Friedrich Wilhelm III. hat einmal gesagt: „Die Kunst blüht oder oder verfällt zunächst durch die Künstler, die Kirche durch die Geistlichen.“ Dieses Wort gilt auch von der Schule und den Lehrern. Soll aber die Schule blühen, soll ihr Werk vorwärts schreiten, dann ist auch dies nötig, daß es unter ihren Lehrern solche gebe, die sich nicht lediglich an der herkömmlichen Arbeitsweise und ihren Mitteln genügen lassen, sondern bemüht sind, die Schulaufgabe tiefer zu erfassen und sich selbst für dieses höhere Ziel auszurüsten. Als einen solchen Schulmann, der fleißig und beharrlich vorwärts gestrebt, und für alle Schulanliegen ein lebhaftes Interesse bewiesen hat, haben wir auch unsern Herrn Jubilar allezeit kennen gelernt, und das ist es insbesondere, warum auch die Kollegenschaft im größern Kreise ihn lieb und wert hält. Gestatten Sie mir, geehrte Festgenossen, darüber einige Thatsachen zu Ihnen reden zu lassen.

Vor 30 Jahren besaß die ev. Schule in Rheinland-Westfalen kein eigenes Schulblatt, während für die kath. Schule unserer Westprovinzen drei pädagogische Zeitschriften existierten. In der Presse war somit die ev. Schule unvertreten. Keinem der damaligen Seminardirektoren, Schulräte und Schulinspektoren schien dieser Zustand zu Herzen zu gehen. Als dann im Jahr 1857 das jetzt noch bestehende „Ev. Schulblatt“ seinen Lauf begann, da ist unser Herr Jubilar, obwohl damals noch ein ziemlich junges Blut, bald als Mitarbeiter an diesem

Blatte thätig gewesen, und die Redaktion kann bezeugen, auch im Namen der Leser, daß er auch heute noch zu den fleißigsten und geschätztesten Mitarbeitern zählt.

Eine zweite Thatsache. Der Herr Jubilar hat auch noch in anderer Weise die Schulkunst zu heben gesucht. Davon zeugen mehrere größere Schriften aus seiner Feder, die dem wichtigsten Lehrgegenstande, dem Rel.-Unterricht, gewidmet sind. Die erste erschien im J. 1869, die letzte vor 3 Jahren.*) Jene erste Schrift faßte eine neue method. Aufgabe an. Es war die, die verschiedenen Stoffe dieses Lehrfaches — biblische Geschichte, Kirchenlied, Katechismus u. s. w. — welche von Alters her nach kirchlicher Anweisung getrennt behandelt wurden, in einen einheitlichen Lehrgang zu bringen. Der Seminardirektor Zahn war es gewesen, der seiner Zeit diese neue Forderung zuerst gestellt und seinen Schülern die praktische Ausführung ans Herz gelegt hatte. Während nun in unserer Gegend kein späterer Seminardirektor, auch kein Schulinspektor oder anderer Theologe sich litterarisch an der Lösung dieses schwierigen methodischen Problems versucht hat, hat sie unser Herr Jubilar mit seinem gewohnten Fleiße und mit Geschick angegriffen; und wer sein Buch kennt und die Schwierigkeit der Aufgabe zu würdigen weiß, der wird auch bezeugen, daß durch diese Arbeit die praktische Lösung jenes Problems um ein Bedeutendes ihrem Ziele näher geführt worden ist.

Daß diese litterarischen Arbeiten des Herrn Jubilars vor allem auch seiner Schule zu gute gekommen sind, brauche ich nicht erst ausdrücklich zu sagen.

Ein dritter Zeuge für die Strebsamkeit des Herrn Jubilars ist die allg. berg. Lehrerkonferenz. Wohl wenige ihrer Mitglieder haben die Versammlung so fleißig mit Vorträgen versorgt, wie er. — Als im Jahre 1876 mehrere Stadträte und Schulvorsteher zu Wermelskirchen den Vorstand der Konferenz um zwei fachmännische Gutachten über zwei dort streitige pädag. Fragen ersuchten, überwies derselbe die Bearbeitung der einen dieser Fragen unserm Herrn Jubilar. Es war die, ob vom rein pädag. Standpunkte die konfessionelle oder die Simultanschule vorzuziehen sei. In Übereinstimmung mit der gesamten Konferenz erklärte sich der Herr Verf. entschieden für die Konfessionsschule, und er hat sein Urteil so schlagend und überzeugend bewiesen, wie es bis dahin noch in keiner andern Schrift geschehen war. Die Vorzüge dieses Gutachtens würden ohne Zweifel auch in weiteren Kreisen noch mehr bekannt geworden sein, wenn nicht ein Hindernis im Spiele gewesen wäre. Der Herr Verf. hatte in strenger Unparteilichkeit gerade Linie gehalten und darum auch nicht verschwiegen, daß die bisherige Konfessionsschule ohne Schuld der Lehrer mit manchen Mängeln behaftet war und ist, die längst hätten abgethan sein sollen. Dies war manchen Freunden der Konfessionsschule unbequem; sie wollten diese Mängel nicht gern an den Tag kommen lassen. Daher haben sie sich nicht sonderlich bemüht, das Gutachten zu verbreiten, und da die Gegner dies natürlich gleichfalls nicht thaten, so

*) 1. Die biblische Geschichte, das Centrum des gesamten Religionsunterrichts in der Volksschule. Ein Handbuch für Lehrer. Von G. Schumacher. 2 Bände. Minden, A. Hufeland, 1869.

2. Biblisches Geschichtsbuch (für die Hand der Schüler). Ebendaselbst.

3. Gesammelte Gedanken zu den Erzählungen des A. und N. Testaments. Ein Hülfsbuch zum biblischen Geschichtsunterricht. Mit einem Vorwort von C. Cremer, K. Kreis-Schulinspektor in Duisburg. Gütersloh bei C. Bertelsmann, 1880. 2 Bände.

hat diese fleißige Arbeit leider nicht so viel für die gute Sache gewirkt, wie sie vermöge ihrer Gediegenheit gekonnt hätte.

Noch eins lassen Sie mich erwähnen. Die Volksschule ist bekanntlich sehr spät auf die Welt gekommen. Sind doch nicht mehr als sechzig Jahre verflossen, daß für unsere Gegend (Niederrhein) das erste ordentliche ev. Lehrerseminar (Moers) gegründet wurde. Aus dieser verspäteten Sorge für das Volksschulwesen erklärt es sich auch, daß dasselbe noch mit vielen äußeren Gebrechen und Hemmnissen zu kämpfen hat, und daß diejenigen, welche für seine Hebung wirken wollen, in der unbequemen Lage sind wie jene, die zu Nehemias Zeit die Mauern Jerusalems bauten — von denen es heißt: „Mit der einen Hand thaten sie die Arbeit und mit der andern führten sie die Waffen". Nun ist es freilich bequemer, dem Kampfe zuzuschauen und hinterher die Früchte des Sieges einzusammeln, als selber mit in Reih und Glied zu treten, wie es ja auch angenehmer ist, den Wein zu trinken, als ihn im Weinberg zu erarbeiten. Unser Herr Jubilar hat jedoch auf seinem Posten nicht nach Bequemlichkeit und Annehmlichkeit gefragt, sondern hat da, wo es galt, für das Wohl und die Gerechtsame der Schule die Waffen zu führen, tapfer seinen Mann gestanden. Doch davon wollen wir an diesem Friedensfeste nicht weiter reden; aber die Kollegenschaft nah und fern wird auch dieser treuen Schuldienste stets dankbar eingedenk bleiben.

Geehrte Festgenossen! In dieser vielseitigen Weise hat Herr Schumacher für die innere und äußere Hebung der Volksschule ein vierteljahrhundert und darüber gearbeitet. Möge Gott der Herr ihm sein unverdrossenes Bemühen reichlich lohnen, ihn noch lange im amtlichen und freien Schuldienste mit der bisherigen Rüstigkeit im Segen fortwirken lassen, und ihm in der Anerkennung und Liebe der Schulgemeinde und in seinem und der Seinigen Wohlergehen ein freundliches Lebensabendrot bescheeren.

Geehrte Festgenossen! Sie haben die bewährte Wirksamkeit Ihres Herrn Jubilars im engeren Kreise — seine Meisterschaft in der Schule, sein treues Walten im eigenen Hause, seine entschieden evang.-christliche Gesinnung, seinen standhaften Patriotismus und wie sich sonst seine Dienstwilligkeit den Nachbarn oder Kollegen bethätigt hat, bereits mit einem herzlich-kräftigen Hoch geehrt. Im Namen des weitern Kollegenkreises bitte ich Sie, noch einmal das Glas zu ergreifen. Es gelte jetzt dem Herrn Jubilar nach der Seite, wie er auch in diesem weitern Kreise geachtet und geschätzt wird: seinem unverdrossenen Streben für die eigene Fortbildung, für die Förderung der Schulkunst und für eine gesunde und gesicherte äußere Stellung der Schule. Der Herr Jubilar — er lebe hoch!" — —

G.

Inhalt des 27. Bandes.

Im Litterarischen Wegweiser 1883 recensierte Bücher.

Bericht

über die zu Ehren

des

Herrn Rektor Dörpfeld

am

8. Mai 1880

veranstaltete

Abschiedsfeier.

Gütersloh.

Druck von C. Bertelsmann.

Vorwort.

Den geehrten Lesern des „Ev. Schulblattes“

wird mit der letzten Nummer dieses Jahrgangs zugleich das gegenwärtige Extra-Heft zugestellt. Dasselbe berichtet über ein Fest, welches am 8. Mai d. J. dem Herausgeber des Schulblattes, Herrn Rektor F. W. Dörpfeld, zu Ehren in Barmen veranstaltet wurde. Die hierorts erscheinende „Rhein.-Westf. Post“ brachte zwar seiner Zeit ein eingehendes Referat, von dem auch eine kleine Anzahl Separat-Abdrücke gemacht und in der Nähe verbreitet worden ist. Einige Schulblätter haben ebenfalls über die Feier berichtet. Das evang. Schulblatt selbst hat bis jetzt Stillschweigen beobachtet, und so ist vielleicht vielen Lesern in der Ferne noch gar keine oder nur schwache Kunde davon zugekommen. Das Fest-Komitee hatte sich jedoch längst gesagt, daß dieselben alle ein Anrecht darauf haben, auf Grund eines eingehenden Berichtes nachträglich an der Feier teilnehmen zu können. Unterliegt es doch keinem Zweifel, daß viele der geehrten Leser, welche das Schulblatt seit lange hochschätzen, zu dem Herausgeber desselben eine solche Stellung gewonnen haben, daß sie an dessen Freude oder Leid einen innigen Anteil nehmen. Darum dürfen und sollen sie auch erfahren, in welcher Weise die zahlreichen, in der Nähe wohnenden Freunde und Verehrer desselben bei seinem Austritte aus dem Schulamte sich ihrer Ehren- und Dankespflicht bewußt gewesen sind und

dieselbe bethätigt haben. So wird denn von Seiten des Komitees der Festbericht hiermit dargeboten; möge er auch jetzt noch, beim Jahresschlusse, freundlich aufgenommen werden! Sollte der eine oder andere der werten Leser den Wunsch haben, das Extra-Heft dem Jahrgange beim Einbinden beifügen zu lassen, so ist dazu durch das übereinstimmende Format die Möglichkeit geboten.

Das Fest-Komitee.

Fest-Bericht.

In den vorigjährigen Weihnachtsferien wurde zuerst in einer im Barmer Vereinshause gehaltenen Versammlung von Lehrern darüber verhandelt, ob dem am 1. Mai d. J. in den Ruhestand tretenden Herrn Rektor Dörpfeld eine Abschiedsfeier veranstaltet werden solle. Allseitig sprach man sich entschieden und warm dafür aus, daß es für Lehrer und Schulfreunde eine Ehrenpflicht sei, diese Gelegenheit zu benutzen, um dem Scheidenden ihre Anerkennung und ihren Dank für seine großen und vielfachen Verdienste um das Unterrichts- und Erziehungswesen öffentlich zu bezeugen. Man einigte sich nach eingehender Besprechung dahin, bei diesem Anlasse 1) eine Festfeier zu veranstalten, 2) gleichzeitig eine Adresse zu überreichen und 3) eine Ehrengabe darzubringen.

Die Festfeier wurde auf den 8. Mai festgesetzt. Was die Ehrengabe angeht, so war für dieselbe bereits eine gesicherte Grundlage gewonnen, indem fünfzehn Lehrer und Schulfreunde dafür 3000 Mark gezeichnet hatten. Nachträglich erhöhte sich die Summe auf fast 5500 Mark. Es wurde jedoch bestimmt, daß die Ehrengabe erst einige Tage nach dem Feste in aller Stille überreicht werden, und daß derselben bei der Feier in keinerlei Weise Erwähnung geschehen sollte.

So versammelten sich denn am Samstag den 8. Mai nachmittags 2 Uhr gegen hundert Lehrer und Schulfreunde in dem großen Saale des Barmer Vereinshauses. Nach dem Eintritt des Herrn Rektors und seiner Kinder sang die Versammlung mit Orgelbegleitung zwei Strophen des 118. Psalms: „Dankt, dankt dem Herrn 2c.“ Hierauf trat Herr Hauptlehrer Biermann, ein langjähriger Freund des Gefeierten, vor, begrüßte ihn namens der Versammelten, verlas die mit ca. 200 Unterschriften versehene Adresse und überreichte dieselbe. Es sei hier bemerkt, daß die Adresse von der Barmer Firma Hyll und Klein sehr geschmackvoll ausgeführt worden war. Die Adresse lautet folgendermaßen:

Hochgeehrter Herr Rektor!

„Nach langen und ernsten Erwägungen haben Sie sich entschlossen, das Lehramt, welches Sie durch die Güte Gottes 35 Jahre hindurch versehen haben, niederzulegen. Nachdem nunmehr der schwere Schritt hat gethan werden müssen, können wir, die Unterzeichneten, es nicht unterlassen, den

Gefühlen der Hochschätzung und der Dankbarkeit, welche wir für Sie hegen, in gegenwärtigem Schriftstücke einen gemeinsamen und bleibenden Ausdruck zu geben.

Hinter Ihnen liegt eine reich gesegnete Amtsthätigkeit. Die Wupperfelder Schulgemeinde, in deren Mitte Sie 31 Jahre gewirkt haben, wird Ihnen ein dankbares Andenken bewahren, und die Segenswünsche vieler Eltern, Schüler und Schülerinnen werden Sie beim Eintritt in den Ruhestand begleiten. Lehrer und Lehrerinnen, welche unter Ihrer Leitung an dortiger Schule gearbeitet haben und die nächsten Zeugen Ihres treuen und einsichtigen Wirkens gewesen sind, werden Ihr Beispiel vor Augen behalten und die Anregungen und Förderungen dankbar verwerten, welche ihnen durch Sie zu teil geworden sind.

Ihr Wirken ist aber weit über den engeren Berufskreis hinausgegangen. Mit dem reichen Maße von Einsicht und Erfahrung, welches Sie erworben, ist Ihnen noch eine besondere Lebensaufgabe für die Schule überhaupt aufs Herz gelegt worden. Wie viel innere Stärkung von oben her, wie viel Kämpfe, Entsagungen, Mühen und Opfer es gekostet, auch diesem Berufe nachzukommen und die Ansprüche desselben mit den Pflichten des engern Berufs in steter Harmonie zu erhalten, das vermögen wir nicht vollaus zu ermessen.

Sie haben es sich besonders angelegen sein lassen, jüngere Standesgenossen zu einer ernsteren und tieferen Auffassung des Lehrerberufs hinzuleiten und gründlichere Einsicht in das Lehrgeschäft im ganzen und im einzelnen bei ihnen zu vermitteln. Schon gleich beim Antritt Ihres ersten öffentlichen Schulamts ist dieser Teil Ihres freien Wirkens in Angriff genommen und seitdem ununterbrochen fortgeführt worden. Am allermeisten ist die Barmer Schulkonferenz Ihnen nach dieser Seite hin zu Dank verpflichtet. Sie hatte die Früchte Ihrer Arbeit am ersten zu genießen. Viele der Konferenzgenossen sind im Laufe der Zeit nach andern Gegenden versetzt worden; nicht wenige unter diesen lassen es sich angelegen sein, die empfangenen Einsichten in ihrem eigenen Arbeitsgebiete und im Kreise ihrer Genossen weiter fruchtbar zu machen. Und so ist in der That Ihr opferwilliges Bemühen in der Barmer Schulkonferenz als ein Schulpflegedienst anzusehen, welcher zunächst den Barmer Schulen zu gute gekommen ist, deren Segen sich aber auch weit hinaus immer mehr spürbar macht. Die Konferenz, welche durch Ihr Scheiden schwer betroffen ist, wird Ihrer in dankbarer Liebe eingedenk bleiben.

Sie haben in den Jahren 1848 und 49 den Verein evang. Lehrer und Schulfreunde gründen helfen, dessen Mitglieder sich auf den Boden der heiligen Schrift als Grundlage gedeihlicher Haus- und Schulerziehung

stellen. Dieser Verein, damals völlig einzig in seiner Art, ist durch Gottes Segen ein Sammel- und Stützpunkt vieler christlich gesinnten Lehrer in Rheinland-Westfalen gewesen und geblieben. Ihrer regen Beteiligung ist es mit zu verdanken, daß derselbe bisher in seiner richtigen Bahn geblieben und manche gute Frucht gezeitigt hat.

Die Idee der Bibelkonferenzen ist von Ihnen ausgegangen. Sie wurden dabei durch die Erkenntnis geleitet, daß der Lehrer, welcher bei den Unmündigen Freude an dem biblischen Unterricht erwecken will, selber tiefer in die Schriftwahrheiten einzudringen suchen müsse, und daß der zuverlässigste Weg dazu der des gemeinsamen Forschens und des Austausches der Gedanken sei, unangesehen, daß keine andere Beschäftigung in gleichem Maße geeignet ist, das Wachstum des inneren Menschen überhaupt zu fördern. Mehrere dieser Zusammenkünfte sind von Ihnen selbst angeregt und gestiftet, auch so lange regelmäßig unterstützt worden, bis ihr Bestand möglichst gesichert war.

In der allgemeinen bergischen Lehrerkonferenz waren Sie ein thätiges Mitglied des Vorstandes. Viele Vorträge sind von Ihnen gehalten. Dieselben gaben Anregung für weitere Kreise und veranlaßten lebhaften und fruchtbaren Meinungsaustausch; so namentlich das in jüngster Zeit von Ihnen vorbereitete und schließlich redigierte Gutachten über die vier- und achtklassige Schule.

In den letzten Jahren hat sich an mehreren Orten ein Kreis von Amtsgenossen um Sie versammelt, um sich in das für den Beruf des Erziehers und Lehrers so wichtige Studium der Psychologie einführen zu lassen. Die Klarheit Ihrer Vorträge fesselte die Teilnehmer besonders um deswillen, weil Sie die psychologischen Gesetze durch reiche Anwendung auf die Berufsarbeit fruchtbar zu machen wußten.

Solch eine vielseitige Bethätigung ist nur unter großen Opfern möglich gewesen. Ist dieselbe ja zunächst der Schule und dem Lehrerstande zu gute gekommen, so ist doch nicht minder auch der Kirche und dem Staate, wie dem Gemeinwohl überhaupt ein vorzüglicher Dienst geleistet worden. Gott der Herr segne Sie und Ihre Werke! Er gebe insonderheit, daß die ideale Auffassung des Lehrerberufs, wie Sie solche anzuregen suchten, im Lehrerstande sich mehr und mehr verbreite!

Doch das alles ist nur die eine Hälfte Ihres freien Wirkens gewesen. Für weitere Kreise ist das geschriebene Wort an die Stelle des mündlichen getreten, und es hat sich das Feld Ihrer litterarischen Thätigkeit nach und nach in alle Teile des deutschen Vaterlandes und darüber hinaus ausgebreitet.

Einige der größeren Schriften, welche aus Ihrer Feder hervorgegangen sind, befassen sich mit der wichtigen Frage nach der rechten Schulver-

fassung. Anscheinend haben diese Arbeiten bisher nicht die gebührende Beachtung gefunden. Es hat sogar seit jener Zeit manches vorhandene Gute in der Verfassung des Schulwesens am Niederrhein einen starken Abbruch erlitten. Verloren können jedoch, wie wir hoffen, diese Ihre Arbeiten nicht sein. Schon jetzt beginnen einsichtige Schulfreunde, die Gebrechen der bestehenden Schulverfassung zu erkennen und die Überzeugung zu gewinnen, daß alle Interessenten (Familie, Kirche, bürgerliche Gemeinde, Staat, Pädagogik und Lehrerstand) zu ihrem vollen Rechte kommen müssen, damit die Schule unbehelligt und unbeschädigt von dem Kampfe der politischen Parteien ihr stilles Werk thun könne.

Ihre verschiedenen Aufsätze über den Unterricht, welche seit dem Entstehen des durch Sie im Jahre 1857 gegründeten evangelischen Schulblattes in dieser Zeitschrift selbst oder in besonderen Broschüren erschienen sind, gehen alle auf dasselbe Ziel hinaus und haben gewissermaßen einen Zusammenschluß in der „zeitgeschichtlichen Betrachtung wider den didaktischen Materialismus“ gefunden. Manche dieser Artikel sind durch besondere Umstände veranlaßt worden; bei andern mußte der geeignete Zeitpunkt abgewartet werden, ehe sie hervortreten konnten; alle aber stehen unter einem einheitlichen Plan und Gesichtspunkt: sie wollen der Einführung eines wahrhaft geistbildenden und erziehenden Unterrichts die Wege bereiten. So klar durchdacht und so fest begründet war Ihre didaktische Theorie schon anfangs, daß sich in allen Ihren Aufsätzen und Schriften über die Lehrarbeit keine Widersprüche finden, wenngleich manches mit der Zeit erst weiter ausgeführt und fester begründet werden konnte.

Viel Förderung ist dem Volksschulunterricht seit Pestalozzi durch vortreffliche Pädagogen zu teil geworden. Sie stehen mit in der Reihe dieser Männer und haben besonders das Verdienst, daß durch Sie die gesamte Didaktik der Lehrfächer der Volksschule klar gestellt und der organische Zusammenhang derselben dargelegt worden ist, wie darüber allein schon die Schrift: „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans“ genügend Zeugnis giebt.

Vor allem sind der Religions-, der Real- und der deutsche Sprachunterricht Gegenstände Ihres eifrigen Nachdenkens gewesen.

In einer Zeit, wo der wichtigste Zweig der Lehrarbeit — der biblische Unterricht — in ein geist- und gemütloses An- und Einlernen auszuarten drohte, sind Sie solchem Unwesen durch Ihren „christlich-pädagogischen Protest wider den Memorier-Materialismus“ nachdrücklich entgegen getreten und haben gezeigt, wie dieser Unterricht seiner eignen Natur und dem kindlichen Geiste gemäß dergestalt einzurichten sei, daß bei den Schülern Freude an dem Unterrichtsstoffe erweckt und zugleich Herz und Gewissen berührt werden. Mit Entschiedenheit haben Sie die Zersplitterung des Religions-

Unterrichts bekämpft und für die Volksschule einen einheitlichen Lehrgang gefordert, welcher die heilige Geschichte ins Mittel stellt. Zugleich haben Sie die Volksschule mit einem höchst schätzenswerten Lehrmittel — dem „Enchiridion" — beschenkt, welches den Schülern eine vorzügliche Handhabe zum sinnigen Einprägen der biblischen Historien bietet, hingegen bei richtigem Gebrauche einer geistlosen Wortlernerei den Weg verlegt.

Hinsichtlich des Real-Unterrichts haben Sie in den Grundlinien einer Theorie des Lehrplans und anderswo überzeugend dargethan, daß demselben in der Volksschule wie in jeder allgemeinen Bildungsanstalt seine Stelle gebühre, da die Lehrfächer einen Organismus bilden, in welchem kein Glied durch ein anderes ersetzt werden kann. Anderseits ist in denselben Aufsätzen ebenso klar gezeigt, daß der deutsche Sprachunterricht nimmer recht gedeihen kann, wenn er nicht den gesamten Sach-Unterricht zu seinem Wurzelboden hat. Der so einfache, aus der Natur beider Lehrfächer sich ergebende Grundsatz, daß Sach- und Sprach-Unterricht sich gegenseitig thunlichst zu unterstützen haben, führt in seinen Konsequenzen die Erledigung fast aller Einzelfragen aus der Methodik des Sprach-Unterrichts mit sich, und es findet insbesondere auf diesem Wege der Begriff des Lesebuchs seine Klärung und Ausgestaltung.

Für den Real-Unterricht ist Ihr „Repetitorium" ein vorzügliches Lehrmittel. Es giebt einen sichern Anhalt für die Auswahl und die Behandlung der Lehrstoffe und enthält zudem die Grundlinien einer auf gründlichen Studien beruhenden und mit sorgsamer Überlegung zusammengestellten elementaren Gesellschaftskunde, welche bis dahin zum guten Teil übersehen war und doch als Ergänzung zum geographischen und geschichtlichen Lehrmaterial durchaus nötig ist.

So zeigt sich auch Ihre Thätigkeit auf litterarischem Gebiete als eine vielseitige, die Verfassung, die Einrichtung und die Arbeit der Schule umfassende. Sie beruht überall auf gründlichem Forschen, selbständigem Denken und umsichtigem Erwägen. Die Triebkraft aber zu all Ihrem Wirken ist eine warme Liebe zur Schule und das herzliche Begehren, derselben alle Ihnen von Gott verliehenen Gaben und Kräfte zu widmen. Auch darf nicht unerwähnt bleiben, daß Sie sich stets einem jeden einzelnen Amtsgenossen dienstbereit erwiesen, der in persönlichem oder beruflichem Anliegen Rat, Belehrung und Hülfe begehrte.

Übrigens ist es Ihnen nicht erspart geblieben, daß Ihre Person und Ihr Wirken vielfach verkannt, mißdeutet und selbst verunglimpft oder angefeindet worden sind. Manches mag Ihrem Herzen wehe, sehr wehe gethan haben. Doch die wahre Liebe sucht nicht das Ihre und läßt sich nicht erbittern. Auch Sie haben keine Bitterkeit aufkommen lassen, wo Mißerfolg,

geheimer oder offener Widerstand sich kundgaben. Gelingen und Mißlingen haben Sie in des Höchsten Hand gelegt, welcher alles, was in seinem Namen begonnen wird, zum Guten wendet.

Möge nun diese unsere Zuschrift freundlichst von Ihnen als ein Zeichen tiefgefühlten Dankes und inniger Verehrung angesehen und aufgenommen werden! Möge sie Ihnen zugleich ein ermunternder und stärkender Beweis sein, daß die Bestrebungen, welche Sie zu Ihrem Lebensprogramm gemacht haben, in den Herzen vieler Ihrer Standesgenossen nicht ohne Anklang geblieben sind, und mögen Sie daraus die erhebende Hoffnung gewinnen, daß das, was Sie in Gottes Namen begonnen und ausgeführt haben, nicht verwehen, sondern in Zukunft immer mehr Bestand gewinnen werde!

Wie wir Ihnen denn für Ihr selbstverleugnendes und aufopferungsvolles Bemühen an unserem Teile den herzinnigsten Dank darbringen, so geleiten auch unsere warmen Segenswünsche Sie in Ihren Ruhestand. Möge der HErr Ihre körperlichen Kräfte stärken! Möge er Ihnen Geistesfrische erhalten und Ihnen noch vieles, was dem Wohl der Schule dienen kann, gelingen lassen!"

Darauf antwortete Herr Dörpfeld etwa wie folgt:

„Sie werden nicht erwarten, daß ich auf die herzlichen Grüße und Wünsche, die Sie mir durch Ihre Zuschrift und durch den Mund eines langjährigen treuen Freundes ausgesprochen haben, alsobald die rechten Dankesworte finden kann. Man sagt wohl, wes das Herz voll ist, des geht der Mund über, aber das Herz kann auch also voll sein, daß es öffentlich lieber schweigen als reden möchte. In dem Falle befinde ich mich jetzt — und vollends gegenüber der anerkennenden Teilnahme, womit Sie meiner nebenamtlichen Arbeiten und Bestrebungen gedacht haben. — Aber es drängt mich doch, wenigstens einige Worte zu sagen. Haben Sie Nachsicht, wenn ein Emeritus redet, wie es einem Emeritus ums Herz ist.

In diesem Raume und in diesem Kreise lenkt sich mein Blick unwillkürlich zuerst auf jenen Tag zurück, als ich vor sieben Jahren in derselben Woche, in demselben Raume, in festlicher Veranlassung inmitten fast desselben Kreises von Amtsbrüdern und Freunden stand. Damals — bei meinem 25jährigen Jubiläum — hatten die Freunde in aller Stille mir einen Festtag veranstaltet, um mich für die folgenden Jahre des amtlichen Lebens, für die Jahre der abnehmenden Kraft, zu stärken und aufzumuntern. Und wahrlich, ihre Liebe hatte es fertig gebracht — zumal durch das, was sie im Verborgenen that — mir in meiner damaligen Lage eine Aufmunterung zu schaffen, wie ich sie sonst noch nicht erlebt habe. Es will sich nicht geziemen, von dem, was verborgen bleiben will, öffentlich zu reden: allein das werden Sie meiner Dankbarkeit gestatten müssen, zu sagen, daß

Gottes Barmherzigkeit durch die reiche Liebe der Brüder mir jenen Festtag gerade nach seiner verborgenen Seite hin zu einem der sonnigsten meines Lebens gemacht hat.

Heute haben Sie, verehrte Amtsbrüder und Freunde, mir wiederum ein Fest bereiten wollen. Es ist das letzte, das ich als Lehrer feiern kann; es gilt dem Abschiede aus dem Schulamte. Nach meinem Gefühl hätte ich am liebsten diesen Schritt in den Ruhestand möglichst still gethan — wie es auf meinen Wunsch in der Schulgemeinde auch geschehen ist. Aber Ihre Liebe hat es sich nicht nehmen lassen wollen, mir diesen Übergang, der so viel Wehmütiges in sich schließt, so viel als thunlich zu erleichtern. Und da durch die Erholung, welche mir die Güte der Vorgesetzten den Winter über gestattet hat, die Gesundheit wieder einigermaßen gekräftigt ist, so habe ich geglaubt, das angebotene Fest jetzt auch dankbar annehmen zu sollen.

Geehrte Amtsbrüder und Freunde, ich weiß nicht, ob Sie sich vorstellen können, wie Einem beim Scheiden aus dem Amte zu Mute ist. Ich will es Ihnen auch nicht zumuten: es ist früh genug, wenn Sie es einmal selbst erleben werden. Doch etwas davon liegt auch in Jedes Erfahrung. Sie wissen, was für Gedanken Einem durch die Seele gehen, wenn man am Schluß eines Tages oder eines Jahres auf den zurückgelegten Zeitabschnitt und seine Arbeit zurückblickt, — wenn man sich samt seinen Werken prüfend vor Gottes Angesicht stellt. Wohin richtet sich da der Blick? Bekanntlich auf die Stellen, die der Korrektur bedürfen. Und in welcher Zahl drängen sie sich auf! Es geht bei solcher Rückschau auf einen Lebensabschnitt, wie es den Schriftstellern mit ihren Büchern geht. Mögen sie beim Schreiben gemeint haben, ihr bestes zu thun; mögen andere sich an ihrer Arbeit freuen: dem Verfasser selbst, wenn eine längere Zeit darüber hingegangen ist, fallen so viele Schwächen und Mängel in die Augen, daß er das Buch fast nicht mehr ansehen mag. Wie nun erst beim Rückblick auf das so viel schwierigere und zusammengesetztere Werk der Schularbeit und die ganze Lebensführung. Wohin das Auge sich wendet, trifft es auf Mängel, Thorheiten, Versäumnisse und wohl noch demütigendere Gebrechen. Man hat eigentlich gar nicht den Mut, hinzusehen; man fühlt sich bankerott, noch ehe die Bilanz gemacht ist. Nun ist es aber noch etwas ganz anderes, ob Einer inmitten der Amtslaufbahn Rückschau hält, oder ob er am Abschlusse, am Ende steht. Dort, beim Rückblick auf ein Jahr oder auch auf 25 Jahre, kommt etwas ins Spiel, was den Druck der Prüfung weniger stark empfinden läßt: man faßt ernste Vorsätze zum Bessermachen für die Zukunft, und damit lenkt sich der Blick von der Vergangenheit ab. Anders beim Scheiden! Es heißt hier Abschluß, — Schluß auf immer! Nur die Vergangenheit drängt sich vor das Auge und die Seele. Für

gute Vorsätze ist kein Raum mehr. Sie können nichts mehr verdecken und verhüllen. Und kommt dann noch hinzu, daß Einer — wie in meinem Falle — vor der ordnungsmäßigen Zeit, vor dem Müde-werden, aus dem Amte scheiden muß: so muß natürlich das Gemüt sich um so mehr beschwert fühlen. Da denkt das Herz nur den einen Gedanken und kann keinen andern denken, als den der Psalmist ausspricht: „Gott sei mir gnädig nach deiner Güte und tilge meine Sünden nach deiner großen Barmherzigkeit.“ Sie sehen, liebe Anwesende, eine solche Stimmung, wie sie der Rückblick auf eine völlig abgeschlossene Laufbahn notwendig mit sich bringt, paßt wenig zu einem Feste. Aber ich will davon nicht weiter reden, da es zu dem gehört, was das Gewissen in der Stille mit seinem Gott zu reden hat. Doch in einem Punkte, werte Freunde, trifft meine Stimmung auch mit Ihrer Feststimmung zusammen: im Blick auf die Seite meines Lebens, welche Gottes Werk ist — woran kein Fehl haftet: in dem Danke für die gnädige Führung Gottes durch alle die vergangenen Jahre hindurch, für die Fülle der Wohlthaten und Segnungen im Äußeren und Inneren, die Seine Barmherzigkeit mir zugewendet hat. Da wäre viel zu erzählen und viel zu rühmen — von der Liebe des guten Hirten, die mir nachgegangen ist von Jugend auf — von der Gnade, die so oft meine verdorbenen Sachen, wenn sie zerbrochen vor den Füßen lagen, wieder zurecht gebracht hat, und mir auch in meinen alten Tagen auf alle Weise zeigt, daß Er, der Vater der Barmherzigkeit und Gott alles Trostes, nicht beschämt, die auf seine Güte hoffen, und nicht fahren läßt die Werke seiner Hände. — Ja, in diesem Rückblick und Vorblick will ich heute mit Ihnen in die Wette singen:

Hallelujah, Gott zu loben
Bleibe meiner Seelen Freud;
Ewig sei mein Gott erhoben,
Meine Harfe ihm geweiht;
Ja, so lang ich leb und bin,
Dank, anbet' und preis' ich Ihn.

Es liegt mir nun auch noch an, Ihnen, werte Freunde, meinen innigsten Dank auszusprechen für alle die Liebe, die Sie mir heute erzeigen. Gestatten Sie mir, dies nachher in einem besonderen Worte zu thun. Ich schließe. Wie ich vor sechs Monaten von meiner Schule und den Schulkindern schied, so nehme ich nun auch Abschied von meinem Amte:

„So nimm, Herr, meine Hände
Und führe mich
Bis an mein selig Ende
Und ewiglich. — Amen.“

Nun sang die Versammlung den Vers:

Wohl, wohl dem Mann, der in der Welt
Dich, Herr, für seine Stärke hält,
Von Herzen Deinen Weg erwählet.
Geht hier sein Pfad durchs Thränenthal:
Er findet auch in Not und Qual,
Daß Trost und Kraft ihm nimmer fehlet.
Von Dir herab fließt mild und hell
Auf ihn der reiche Segensquell.

Hiermit war der erste Teil des Festes zu Ende. — Die Versammlung setzte sich nun in den Räumen des Bürger-Vereins zu Tische.

Herr Pastor Josephson von Wupperfeld sprach das Tischgebet. Den ersten Trinkspruch brachte dann in schwungvollen, warmen Worten Herr Pastor Kirschstein auf Se. Majestät den Kaiser, als den großen Pädagogen seines Volkes und Reiches aus. Nach verklungenem Hoch sang die Versammlung stehend drei Strophen des Kaiserliedes.

Der zweite Toast, auf den Gefeierten, wurde von Hern Hauptlehrer Vollmer in Barmen ausgebracht. Derselbe sagte im wesentlichen folgendes:

„Das heutige Fest hat das eigentümliche Gepräge, daß es als ein Abschiedsfest sich ankündigt und somit einen ernsten, wehmütigen Charakter hat. Doch ist dasselbe damit nicht genügend gekennzeichnet; es ist mehr, ja etwas wesentlich anderes, als ein Abschiedsfest. Es ist im tiefsten Grunde ein Fest der Liebe und der Dankbarkeit und darum vorwiegend ein Freudenfest.

Wir Lehrer sind gewohnt, von unserer Arbeit groß zu denken, und wahrlich unser Beruf ist es wert, daß wir uns für ihn begeistern, und zwar hauptsächlich um deswillen, weil uns die hohe Aufgabe gestellt ist, der Jugend unseres Volkes, neben dem, was jede Unterrichtsanstalt zu besorgen hat, auch die Erkenntnis des Heils zu vermitteln, den Weg zur Seligkeit zu weisen. Die christliche Volsschule ist unser Ideal. Und daß sie es ist, daß bei einem großen Teil der Lehrer nah und fern diese Anschauung zur Überzeugung geworden ist, das danken wir zum guten Teil dem Manne, den wir heute ehren. Er hat stets den Grundsatz verfochten, daß das Wort Gottes die rechte Grundlage aller Pädagogik sei. Er hat die christliche Volksschule in Wort und Schrift durch seine ganze Persönlichkeit mannhaft vertreten und schon vor Jahrzehnten die Schutzwehren aufgewiesen, die sie vor den Stürmen hätten sichern können, welche namentlich in jüngster Zeit über sie gekommen sind.

Die christliche Volksschule rückt die Gemüts- und Willensbildung, die Pflege der Gesinnung in den Vordergrund, weil sie weiß, daß das reichste

Wissen und die größte Intelligenz ohne einen sittlichen Charakter nur zweifelhafte Güter sind. Sie will aber auch zugleich dem Schüler diejenige elementare Bildung geben, die er im Blick auf die Gegenwart notwendig bedarf. Unsere Zeit stellt erhöhte Ansprüche an die Volksschule. Damit ist zugleich gesagt, daß auch die Ansprüche an die Lehrerbildung fortwährend im Steigen begriffen sind. Wohl dem Lehrer, der zum rechten Streben in seinem Kreise Anregung und Ermunterung, Rat und Hülfe findet! Wir sind so glücklich gewesen, in dem Manne unseres Festes einen kundigen Führer in den vielfach verschlungenen Wegen der pädagogischen Wissenschaft zu besitzen, einen Standesgenossen, der durch seine rastlose Thätigkeit es bewiesen hat, daß er in diesem Sinne den Lehrern zu helfen das Vermögen und den redlichen Willen hat.

Wie hoch wir indessen auch von einer guten Ausrüstung des Lehrers denken mögen, so bestimmt doch nicht allein das Wissen und Können, sondern auch die rechte Gesinnung den wahren Wert desselben. Fortbildung im Sinne der Selbstbesserung ist die Parole des christlichen Lehrers. Zu solcher Reformation des eigenen Wesens hat Herr Dörpfeld den Lehrerstand stets wieder ermahnt, und Bestrebungen dieser Art jederzeit mit dem allerwärmsten Interesse gepflegt. Dieses soll am heutigen Tage am allerwenigsten vergessen werden.

So ist unser Fest aus den angegebenen und noch vielen anderen Gründen in der That ein Dankesfest, kein Abschiedsfest. Herr Dörpfeld scheidet nicht von uns: er kann die Volksschullehrer und ihr Werk nicht lassen. Wir scheiden nicht von ihm. Wie der Name Dörpfeld in der Geschichte des Volksschulwesens stets einen ehrenvollen Platz behaupten wird, so ist derselbe Name einem großen Lehrerkreise wie mit Frakturschrift ins Herz geschrieben. Möchten wir an solchen Vordermännern, an solchen Vorbildern niemals Mangel haben!"

Nachdem das begeisterte Hoch auf den Gefeierten verklungen war, überreichte der Redner Ersterem eine Festschrift, betitelt: „Eine Stimme aus dem rheinischen Lehrerstande." Der Verfasser, ein früherer Mitarbeiter und Hausgenosse des Herrn Dörpfeld, — Herr Rektor Horn in Orsoy — hebt in dieser Schrift vorzugsweise die idealen Aufgaben der Volksschule hervor und spricht im Namen vieler dem Gefeierten den wärmsten Dank aus für die großen und vielen Dienste zur Lösung dieser Aufgaben.

Nun nahm Herr Pastor Kirschstein als Lokalinspektor der Wupperfelder Schule abermals das Wort und brachte namens der Wupperfelder Schul- und Kirchengemeinde dem Herrn Dörpfeld in beredten, warmen, höchst anerkennenden Worten den Gruß, Dank und Segenswunsch der ehemaligen Schüler und der gesamten Kirchengemeinde dar.

Der nächstfolgende Toast galt dem Hause des Herrn Dörpfeld. Herr Hauptlehrer Höfler aus Barmen hob hervor, wie die Angehörigen des Gefeierten es verstanden hätten, ihm den Weg zu einem ungehinderten Wirken zu ebnen; ihnen gebühre also ein besonderer Dank. Wiederum sei aber die Thätigkeit des Vaters auch dem Hause zu gute gekommen; der höhere und edlere Sinn, der seine Bestrebungen kennzeichne, habe sich auch in dem Familienkreise wirksam gezeigt.

Die Versammlung sang darauf die zwei Liederstrophen:

Lobe den Herren, o meine Seele rc. und
Selig, ja selig ist der zu nennen rc.

In dem vierten Toast gedachte Herr Hauptlehrer Biermann der Schulgemeinde Wupperfeld.

Nach diesen officiellen Toasten folgten Ansprachen aus verschiedenen bei der Feier vertretenen Vereinigungen von Lehrern. Jeder der Sprecher hob eine besondere Seite der Wirksamkeit des Gefeierten hervor.

Herr Lehrer Vöpel redete namens des Lehrerkollegiums der Wupperfelder Schule, indem er für die Anregung und Förderung dankte, die demselben durch Herrn Dörpfeld geworden sei.

Herr Lehrer Meis sprach Herrn Dörpfeld den Dank der Barmer Schulkonferenz, namentlich der jüngeren Mitglieder derselben aus. Durch Herrn Dörpfeld sei mancher erst zu rechter Berufsfreudigkeit, zu rechter Berufstreue und zu rechtem Berufsstolze gekommen. Worin die eigentliche Meisterschaft des Lehrers bestehen müsse und wie er sich dieselbe am vorteilhaftesten aneignen könne, darüber sei ihnen in diesen Konferenzen wertvoller Aufschluß geworden. Jahre lang habe Herr Dörpfeld unter den größten Opfern von Zeit und Mühe sie in die Wissenschaft der Pädagogik einzuführen gesucht, und wem das Glück zu teil geworden, zu seinen Füßen sitzen zu können, der wisse nicht, was er mehr bewundern solle, die Klarheit seiner Vorträge oder die Geduld und Unermüdlichkeit, mit der er dem Unkundigen immer wieder zurechtgeholfen. Die Gründung dieser Konferenz, der Institution, die es den jungen Lehrern ermögliche, aus den Erfahrungen der älteren Kollegen Nutzen zu ziehen, sei vornehmlich das Werk des Herrn Dörpfeld. Dieser Tag solle für sie ein neuer Sporn sein, den Grundsätzen ihres Meisters nachzuleben.

Herr Hauptlehrer Rosenkranz aus Remscheid sprach im Namen der Lehrer von Lennep-Remscheid, die dort seit einigen Jahren Mitglieder sind der von Herrn Dörpfeld geleiteten Konferenz behufs Einführung in die Hülfswissenschaften der Pädagogik, — der Logik und Psychologie. Er hob hervor, wie Herr Dörpfeld es verstanden habe, sie an seine Person zu fesseln und wie es sein Bestreben gewesen sei, sie für ihren Beruf immer geschickter

und treuer zu machen, und wie diese Studien, in die er sie hineingeführt, wenn auch direkt über das notwendige Bedürfnis der täglichen Berufsarbeit hinausgehend, doch denselben einen reichen Gewinn gebracht hätten.

Herr Hauptlehrer Becker aus Remscheid brachte dem Gefeierten Gruß und Dank einer bergischen prakt. Gruppen-Konferenz: „Es ist von den geehrten Herren Vorrednern der Verdienste unseres teuren Lehrers und Freundes in solch erhebender Weise gedacht worden, daß ich mich fast fürchte, den Versuch zu wagen, noch einen Ehrenkranz auf sein Haupt zu drücken.

Doch ich kann es nicht lassen, denn wes das Herz voll ist, des geht der Mund über; und ich hoffe, Herr Dörpfeld wird mit seiner gewohnten Güte und Freundlichkeit geduldig auch dieses bescheidene Sträußchen neben den bereits dargebrachten prächtigen und farbenreichen Bouquets entgegennehmen, zumal er überzeugt sein wird, daß es von der Liebe und Dankbarkeit gewunden ist. Seit nunmehr 18 oder 20 Jahren besteht nämlich im bergischen Lande ein kleiner Verein von Lehrern, der sich den Namen „prakt. Gruppenkonferenz" beigelegt hat. Nach außen hin hat er sich zwar nicht bemerklich gemacht, sondern dem bescheidenen Veilchen gleich sucht er seine Wirksamkeit in der Stille und Verborgenheit. Auch heute soll er dieser seiner Gewohnheit treu bleiben und nicht weiter von sich reden machen, als durchaus in dem Rahmen des zu Sagenden nötig ist. Lassen Sie mich deshalb, geehrte Herren, nur kurz erwähnen, daß diese Konferenz zur Zeit aus 9 Mitgliedern besteht, die sich in jedem Jahre viermal in einer der Schulen versammeln. Von 3 Lehrern werden dann Lektionen abgehalten, über welche nachmittags eine scharf kritisierende Diskussion eröffnet wird. Was aber hat das mit unserem Gefeierten zu thun, werden Sie fragen? Direkt gar nichts, denn wirkliches Mitglied ist Herr Dörpfeld nicht, aber umsomehr Ehrenmitglied, und zwar gegen die sonst übliche Sitte ein zahlendes Ehrenmitglied. Jahraus, jahrein hat er den kleinen Kreis mit echten Goldmünzen in königlicher Weise unterstützt. Wahrhaft geistiges Leben ist von ihm in ununterbrochenem Strome ausgegangen. Sind doch unseres teuren Herrn Dörpfelds Principien auf dem gesamten pädagogischen Gebiete mehr und mehr die Grundlage geworden, auf der sich die betreffenden Unterrichtsstunden erbauen. Mit Recht darf gesagt werden, daß solche „Gruppenkonferenzen" stets ein sehr geeignetes Feld darbieten, auf welchem die von Herrn Dörpfeld in Schrift und Wort gegebenen pädagogischen Winke in ganz besonderer Weise praktisch verwertet werden können; man möchte sie — natürlich richtig verstanden — Versuchsstationen nennen.

Was für ein reicher Segen den Lehrern und Schulen zu teil geworden ist und noch wird, das in Worte zu fassen, ist meine Sprache zu arm.

Dem Manne aber, den wir heute ehren wollen, hat unsere Gruppe

unendlich viel zu verdanken. Durch seine belebenden und befruchtenden Gedanken hat er sich ohne direkte Einwirkung in den Gruppenmitgliedern wenngleich geringe, so doch — das darf ich wohl sagen — treue Pioniere geschaffen, die da wissen, daß sie ihren geistigen Führer nicht besser ehren können, als wenn sie unermüdlich fortfahren, immer mehr Bahn brechen zu helfen für die von ihm mit ausgezeichnetster Schärfe des Geistes fest gegründeten pädagogischen Wahrheiten.

Von Herzensgrund aber wünsche ich im Auftrage der Gruppe, daß bald der Tag anbrechen möge, an dem die Sonne wahrhaft pädagogischer Einsicht und Erkenntnis alle Nebel und Wolken, die sich noch immer verhüllend vor sie gelagert, überwinde und unsere Schulhäuser mit hellem Lichte überflute.

Unserem Gefeierten aber glaube ich kein herrlicheres Angebinde überreichen zu können, als wenn ich dem Wunsche Ausdruck gebe, daß der getreue Gott ihm verleihen möge, diesen Ehrentag des wohl verdienten Sieges zu erleben.

Lassen Sie uns nach alter deutscher Sitte die Gläser erheben, und beim Klange derselben möge jeder Festgenosse in seinem Herzen den Wunsch aussprechen:

„Nach heißem Kampfe glorreicher Sieg den von Herrn Dörpfeld mit unübertrefflicher Treue und unverdrossenem Eifer vertretenen, auf Wahrheit beruhenden Grundsätzen einer gesunden Pädagogik! —

Sieg und nochmals Sieg!"

Herr Hauptlehrer Schumacher aus Solingen, ein bekannter Mitarbeiter am evangelischen Schulblatt und langjähriges Mitglied im Vorstand der bergischen Lehrerkonferenz, sprach sich in besonders warmer, die Versammlung zu Begeisterung hinreißender Weise über die segensreiche Wirksamkeit des Gefeierten aus. „Er hat gethan, was er konnte." Das will mehr sagen, als das Wort: „Wohl dem, der that, was er sollte." Herr Dörpfeld hat zwar vorhin gesagt: Ich bin nicht wert, daß mir solche Ehre widerfährt; dem Herrn die Ehre! Wir aber sagen gleich jener Deputation in Kapernaum: Er ist es wert! Er hat uns und unsern Stand lieb! Er hat uns die Schule erbaut und ausgebaut! Was er konnte, er hat's gethan — zunächst in der Schule, an der Stätte, wo sich täglich die Kinder des Volks um ihn sammelten. Wer so, wie Herr Dörpfeld, gebangt und gezittert hat vor der Stunde, da ihm geboten wurde: Gehe! — Gehe aus der Schule! — dem muß zuvor die Schulstube zu einer Heimat geworden sein. Zu einer Heimat wird sie aber nur, wenn wir dort thun, was wir können. — Was er konnte — er hats gethan im Kreise

seiner Schulgemeinde. Wer hat wie er gekämpft für die Rechte der Familie an die Volksschule? Die Thätigkeit der meisten treuen Lehrer findet in der Schule und der Schulgemeinde ihre abschließende Grenze, — aber hier war es anders. Für Herrn Dörpfeld war diese Thätigkeit nur der Boden, von dem aus sich erst recht die Gestalt des so bedeutenden, so hervorragenden Schulmannes erhebt. — Er hat uns und unsern Stand lieb. Denken Sie an die großen, kleineren und kleinen Lehrerkonferenzen, die seit einem Vierteljahrhundert im bergischen Lande und weiter bestehen, — ist er nicht fast allenthalben der geistige Mittelpunkt, um den sich freudig jüngere und ältere Lehrer scharen? — Er hat uns die Schule erbaut. Denken Sie jetzt an seine Wirksamkeit mit der Feder, — an alle seine Schriften, vom evangelischen Schulblatt an bis zur kleinsten pädagogischen Schrift; dienten nicht diese alle zur wahrhaften Erbauung der christlichen Volksschule? — Alle Lehrgegenstände der Schule von der Bibel bis zur Fibel hat er meisterhaft durchdacht und die Resultate seines Denkens uns dargeboten. Und was er für wahr erkannte, er hat es ohne Scheu und Menschenfurcht frisch und frei ausgesprochen, unbekümmert, welche Aufnahme sein Wort finden werde. In der That, er hat die Schule wahrhaft ausgebaut. Er hat gethan, was er konnte! — Was hat uns nun getrieben zu dieser in ihrer Art so seltenen Festfeier? Wir wollten nicht warten, bis die Zeit gekommen, in der wir mit trauerndem Herzen und umflortem Blick einen ehrenden Nachruf schreiben oder lesen müßten. Wir sind zuvor gekommen. Wir wollten uns einmal von ganzem Herzen dieses unseres bergischen Schulmannes freuen und zwar ohne Gedanken an Tod und Vergänglichkeit. So recht von Herzen freuen konnten wir uns aber nur dann, wenn wir ihn in unserer Mitte hatten. — Dieses Fest soll auch einen sonnigen Schein werfen auf die weiteren Lebenstage unseres Freundes. Uns aber soll es anspornen, seinem Vorbilde zu folgen, auf daß ein jeglicher nach seinen Kräften auch hingehe und thue, was er soll, — ja thue, was er kann."

Nunmehr ergriff Herr Rektor Dörpfeld das Wort und sagte etwa folgendes:

„Geehrte Festgenossen! Heute Morgen hatte ich mir vorbehalten, für Ihre herzlichen Grüße und Segenswünsche noch besonders meinen Dank auszusprechen. Jetzt bei Tische ist noch eine Reihe von freundlichen Zusprüchen aus einzelnen Kreisen hinzu gekommen. Ich bin nicht imstande, auf jede dieser Ansprachen gesondert nach Gebühr zu antworten, wenn ich auch gern möchte. Lassen Sie mich alles, was ich auf dem Herzen habe, zusammenfassen in den kurzen Ausdruck meines herzlichsten Dankes für alle die Liebe, die der heutige Tag mir entgegen bringt, und gestatten Sie mir dann,

liebe Amtsbrüder, auf Ihre Grüße auch meinerseits Ihnen einen Segenswunsch anzubieten, oder vielmehr einen dreifachen.

Um ihn verständlich ausdrücken zu können, wollen Sie mir erlauben, vorweg ein wenig aus meinem Leben zu erzählen. Sie wissen ja, das Alter erzählt gern, und darum werden Sie es mir auch diesmal gern zu gute halten. Als ich weiland in den jungen Jahren meinen Beruf antrat, waren es namentlich drei Gedanken, die mir als leitende Maximen vor der Seele standen — gleichsam drei Ideale, drei Strebeziele. Ich sagte mir: Du willst sein — und immer mehr zu werden suchen — 1) ein christlicher Lehrer, 2) ein Volksschullehrer und 3) ein zufriedener Volksschullehrer.

Ein christlicher Lehrer wollte ich sein — nicht ein bloßer Kulturlehrer — um meinetwillen und um der Schule willen. Um meinetwillen, um der eigenen Seele willen. Wer den Herrn Christum kennt, der sagt: ich möchte kein Mensch sein, wenn ich kein Christ sein könnte. Christ sein heißt, einen Heiland haben und sich von Gottes Gnade getragen wissen durch Glück und Unglück, durch Freud und Leid dieser Zeit hindurch und von Ewigkeit zu Ewigkeit. Um der Schule willen: denn in ihrem christlichen Erziehungsziele liegt der Schule Würde; und was könnte ein Schüler Höheres, Wertvolleres, Beglückenderes lernen als dies, seinen Gott und Heiland zu kennen.

Ein Volksschullehrer wollte ich sein, nicht mehr und nicht weniger. In den jüngeren Jahren hätte es mir manchmal nahe gelegen, in ein anderes Geleis einzulenken. Ich danke Gott, daß er mich in der ursprünglichen Bahn bewahrt hat, und daß mir schon frühe der Blick für die schönen Seiten unseres Berufs geöffnet wurde. Nach der Seite des christlichen Lehr- und Erziehungszieles steht die Volksschule neben jeder höheren Schule, wie hoch sie heißen möge, gleich und ebenbürtig da; und an Mitteln ist sie für diesen Zweck sogar noch besser ausgerüstet. Dazu hat es der Volksschullehrer mit allen Lehrfächern zu thun, mit dem ganzen Schüler, mit der gesamten Bildung auf dieser Stufe, nicht bloß mit einer Seite derselben, wie der Fachlehrer der höheren Schule. In dieser Beziehung ist also die Volksschule, wenigstens für die Lehrkunst, die wahre pädagogische Hochschule. Obwohl hier die Kinder der unbemittelten Leute und der Armen sitzen, und obwohl deshalb der Lohn geringer ausfällt, so ist drum die Arbeit nicht geringer. Die Dienste, welche in Liebe den Armen und Zurückstehenden gewidmet werden, die es nicht haben zu vergelten — diese Dienste können nicht unter das Wort fallen: „Sie haben ihren Lohn dahin;“ dafür stehen sie unter dem reichen Gesetze der Verheißung. — Einmal, vor etlichen Jahren, in einer schwachen Stunde des Verzagens, im Blick auf meine abnehmenden Kräfte und auf die Zukunft meiner Familie, glaubte ich nach einer andern,

höheren Lehrthätigkeit ausschauen zu sollen. Nicht um meinetwillen, d. h. nicht aus Begehr nach einer andern Arbeit oder einer höheren Stellung, sondern, wie gesagt, lediglich in Sorge wegen der trüben Aussichten im Fall einer verfrühten Emeritierung — in einer schwachen Stunde des Verzagens. Es wäre auch beinahe zum Höhersteigen gekommen; ein Fuß stand, so zu sagen, schon im Steigbügel, als unversehens an dieser Stelle der Riemen riß. Da besann ich mich und schämte mich meines Kleinmuts. Ich zog Hand und Fuß zurück und dankte Gott, daß Er mich vor dem Desertieren bewahrt hatte.

Drittens endlich, ein zufriedener Volksschullehrer wollte ich sein, so viel immer möglich. Damals, vor 30 Jahren, ließ die ökonomische und soziale Stellung unsers Standes bekanntlich viel mehr zu wünschen übrig als heute. Da nun die Lehrer diese ihre Wünsche auch aussprachen, so mußten sie vielfach den Vorwurf hören, sie seien unzufriedene Leute; und in der That, ob dem langen vergeblichen Hoffen und Warten mochten manche auch wohl verstimmter geworden sein, als für sie und die Schule gut war. Jene Wünsche unseres Standes waren natürlich auch die meinigen; dabei blieb aber unverwehrt und unverboten, mich der Zufriedenheit zu befleißigen. Der Apostel schreibt einmal, und zwar an sehr bedrängte Leute: „Freuet euch in dem Herrn allewege.“ Sich freuen, heißt mehr als zufrieden sein. Hier ist also eine Quelle der Zufriedenheit gewiesen, — eine, die jedem offen steht und niemals versiegt. Sodann aber bietet das Lehramt und speziell das Volksschulamt, wie wir vorhin hörten, neben den Mühen und Entbehrungen auch viele schöne und befriedigende Seiten, wenigstens für den, der sie sehen kann. Mir persönlich kam freilich noch zu gut, daß meine nächsten amtlichen Verhältnisse in seltenem Maß günstig waren. Doch will ich nicht verschweigen, daß mein Streben nach Zufriedenheit mit einem gewissen bedauerlichen Hindernisse zu kämpfen hatte. Es war lokaler Natur, und Mißstände dieser Art machen Einem bekanntlich am meisten zu schaffen. Und in der That, es sind mir manche Stunden dadurch getrübt und verbittert worden. Das schlimmste aber dabei war, daß es mir stets dicht auf der Haut saß, mit mir zu Bette ging und wieder mit mir aufstand: es war — der D. selber in seinen Schwächen und Gebrechen.

Da haben Sie die drei leitenden Gedanken, die drei Strebeziele meines Berufsprogramms. Warum habe ich sie erzählt? Nicht, um mich zu portraitieren; denn von den Leistungen und Rückständen ist nichts erwähnt. Auch nicht, um zu dozieren; denn diese Strebeziele sind längst auch die Ihrigen. Was ich im Sinne habe, ist, wie eingangs bemerkt, Ihnen einen Segenswunsch zuzusprechen. In diesen drei Maximen liegen in der That drei Segenswünsche eingeschlossen. Lassen Sie mich deuten, wie es sich damit

verhält. Es hat einer gesagt und laut aller Erfahrung mit Recht: Wer ein Amt trägt, recht trägt, der wird auch von dem Amte getragen. Diese tröstliche Verheißung gilt aber auch von jeder einzelnen löblichen Maxime, die einer in sein Herz aufnimmt, auch von jenen dreien, davon wir reden. Sie, liebe Anwesende, bekennen dieselben als die Ihrigen. So möge denn Gott der Herr Sie auch reichlich den Segen erfahren lassen, den er darauf gelegt hat — insbesondere auch den Segen, daß Sie sich von diesen Wahrheiten kräftig getragen, über alle Widrigkeiten hinüber getragen fühlen! — In Ihren Ansprachen ist auch meiner litterarischen und andern Nebenarbeiten in mehrfacher Weise anerkennend gedacht worden. Hat Gottes Hülfe und Segen es gelingen lassen, daß diese Arbeiten anderen nützlich gewesen sind, so darf ich mich des ja freuen und will es auch — Gott zu Lobe. Aber es liegt mir in dieser Beziehung noch etwas anderes auf dem Herzen. Lassen Sie mich es aussprechen in einem kurzen Sätzchen, das mir zu Anfang meines Lehrerlebens, vor bald 40 Jahren ins Gemüt gesagt worden ist. Auf meinem Schreibtische steht ein höchst unscheinbares und doch teures Andenken: ein schlichtes Schächtelchen, darin liegt ein Stein, wie man ihn auf der Straße auflesen kann, nebst einem Papierstreifen, worauf ein Wort Pestalozzis geschrieben ist. Es ist ein Andenken von der sel. Frau Direktor Zahn — aus der Zeit, wo ich in der Zahnschen Präparanden- und Erziehungsanstalt auf Fild angestellt war. Die liebe, teure Frau, die mir ein besonderes Wohlwollen zugewendet hatte, hat mir damals manches gute Wort ins Ohr gesagt. Das sei ihr im Grabe noch gedankt. Einst, als sie von einer Reise in ihre schweizerische Heimat zurückgekehrt war, überreichte sie mir jenes Schächtelchen und sagte: Ich habe Ihnen hier etwas mitgebracht von Pestalozzis Grabe. Dann setzte sie hinzu: Als Pestalozzi auf seinem Sterbebette von einigen vertrauten Freunden Abschied nahm, sagte er: „Wenn ich tot bin, dann setzt kein Denkmal auf mein Grab, sondern einen rohen Stein, denn — ich bin ein roher Feldstein.“ Lieben Freunde, lassen Sie mich über diesen Punkt nichts mehr hinzufügen. — Aber nach einer anderen Seite hin muß meine Dankbarkeit zum Schlusse doch noch etwas berühren, obwohl es in der Kürze nicht nach Gebühr geschehen kann. Es sind die mancherlei günstigen Umstände und helfenden Faktoren, welche durch Gottes Gnade meinen Lebensgang begleitet und eigentlich die erwähnten Arbeiten erst möglich gemacht haben. Ich müßte reden von meinem elterlichen Hause, von meinem Bildungswege und ganz besonders von der teuren seligen Lebensgefährtin, — weiter von meiner Schulgemeinde, von dem niederrheinisch-bergischen Lehrerstande und von den Eigentümlichkeiten unseres heimatlichen Volkslebens. Ich kann aber nur des letzteren Faktors näher gedenken, der Eigenart unseres niederrheinisch-bergischen

Volkstums, in dem unser Lehrerstand wie mein eigenes Leben und Streben gewurzelt ist."

Indem der Redner dann auf einige dieser Eigentümlichkeiten hindeutete und namentlich das von altersher bekannte lebhafte Interesse an der Schule hervorhob, das sich auch am heutigen Tage wieder bezeuge, schloß er mit einem Hoch auf die anwesenden Schulfreunde.

Inzwischen war es acht Uhr geworden, und der größere Teil der Festgäste war zum Aufbruch genötigt. Es blieb indes ein kleiner Kreis von Freunden um den Gefeierten versammelt, und manch liebes und interessantes Wort wurde noch gewechselt, bis die letzten Bahnzüge zum Scheiden nötigten. Das war in der That ein Lehrerfest seltener, ja einziger Art.

Die auf Seite 14 erwähnte Festschrift: „Eine Stimme aus dem rheinischen Lehrerstande", welche beim Festmahl überreicht wurde, lautet wie folgt:

Verehrter Freund und Kollege!

„Den heutigen Tag, an dem Sie Ihr Schulamt niederlegen, können wir nicht vorübergehen lassen, ohne es Ihnen auszusprechen, was Sie uns gewesen und sind, mit welchen Wünschen und Hoffnungen wir Sie bei Ihrem Eintritt in den Emeritenstand begleiten.

Wir wissen wohl, daß wir Ihnen damit keine Freude bereiten würden, wollten wir lediglich Ihre Verdienste aufzählen, es in weiteren Kreisen in Erinnerung bringen, was die Volksschule und ihr Lehrerstand Ihnen dankt und noch zu danken hat. Sie haben in den schweren Tagen, in denen es Ihnen gewiß wurde, daß Sie nicht länger im Schulamt bleiben dürften, daß es Abschied zu nehmen hieß von der liebgewordenen Stätte langjähriger Wirksamkeit, es nicht zum ersten male uns gewiß gemacht, daß Sie ein besseres Maß für Ihr Sein und Wirken haben, als das ist, wonach gemessen die eignen Verdienste nur zu leicht groß erscheinen. Wir freuen uns, daß Ihren kritischen Blicken „kein Plätzchen und kein Strichlein eignen Werkes im Lebensbilde wohlgefallen will".

Nicht Ihre Verdienste wollen wir aufzählen, um Sie zu erheben; lediglich Ihrem Beispiele wollen wir folgen: wie Sie mit einer besondern Freude auf das hinwiesen, was uns Gott in Männern, wie Tops, Berger, Schürmann, — Flattich, Hamann, Zahn, — Herbart, Mager, Ziller gegeben, Ihren persönlichen Dank gegen diese Männer nicht zurückhielten, so wollen auch wir eine Dankespflicht gegen Sie nicht versäumen.

Wir wissen es nicht, was der Schulsache mehr geschadet, die Überschätzung, die, wie sie den Schulmeister von Sadowa erfand, so überhaupt

unter Zurücksetzung der übrigen Bildungsfaktoren die Volksschule maßlos erhob, das Heil unseres Volkes wesentlich von ihr erwartete, oder die Unterschätzung, die, indem sie von dem Geheimnis der guten Schule nichts weiß, in der Thätigkeit des Volksschullehrers nur eine mehr oder minder geschickte Ausübung eines Handwerks sieht. Das wissen wir, daß nur das der Schule frommt, wenn alle Beteiligten, namentlich auch der Lehrerstand, groß von der Arbeit an ihr denken, zugleich aber auch die Erkenntnis sich mehr und mehr Bahn bricht, daß das Gedeihen der Schulerziehung die geordnete, einträchtige Mitwirkung der übrigen Erziehungsmächte zur Voraussetzung hat.

Schon vor mehr denn 20 Jahren haben Sie in Wort und Schrift es ausgeführt, welche Verfassung dem Volksschulwesen sollte gegeben werden, damit nicht nur die im eignen Gebiete vorhandenen Hindernisse einer gedeihlichen Arbeit entfernt, sondern auch die Beziehungen angeknüpft und hinreichend gepflegt werden könnten, auf die die gemeinsame Arbeit an der Erziehung der Jugend jeden Beteiligten hinweist; Sie haben die gewichtigen Stimmen, die sich in früheren Jahren über die Schulverfassungsfrage haben hören lassen und nur zu früh in Vergessenheit geraten waren, wie die Wilh. v. Humboldts, Magers, Landfermanns, Zahns, wieder in Erinnerung gebracht; Sie haben darauf hingewiesen, welcher Segen dem bergischen Volksschulwesen aus seiner Verfassung, die vor kurzem noch in den wesentlichsten Stücken Ihren Vorschlägen entsprach, zu teil geworden ist; Sie haben auf die üblen Folgen hingewiesen, die das Unterlassen einer zeitgemäßen Reform nach sich ziehen mußte.

Wir beklagen es, daß in unsern Kreisen Ihr Wort nicht das Echo fand, das es hätte finden sollen; noch mehr aber beklagen wir es, daß es auch in den Kreisen nicht gehört oder gar bekämpft wurde, die vor 20 Jahren wohl in der Lage waren, unserm Volksschulwesen eine solche Verfassung zu erwirken, wie sie jetzt, aber zu spät, wohl von allen einsichtigen Freunden der christlichen Jugenderziehung gewünscht wird.

Dennoch ist Ihre Arbeit nicht vergeblich gewesen. Sie hat reiche Anregung geboten, auf freiem Wege so weit als möglich zu erreichen, was durch gesetzliche Ordnung zu erlangen immer weniger Aussicht blieb. Die wesentliche Förderung, aus dem freundlichen Verhältnis, wie es sich in vielen unserer Gemeinden zwischen Schule und Familie noch findet, wird für uns zu einer kräftigen Veranlassung, nicht von der Hoffnung zu lassen, daß unser Schulwesen noch einmal eine Verfassung bekommen wird, die nicht nur dem wünschenswerten Verhältnis der Volksschule zur Familie, sondern auch zu der kirchlichen und bürgerlichen Gemeinde möglichst gerecht wird, die zugleich in ihrem Aufbau die lokalen Schuleinrichtungen in ein gesundes Verhältnis zu einander, wie zu denen der Kreise, Bezirke u. s. w. setze.

Die Gefahr einer handwerksmäßigen Behandlung des Lehrerberufs liegt nur zu nahe.

Mit jedem Schülerwechsel tritt dieselbe Aufgabe wieder an den Lehrer heran; eine große Zahl kleiner und äußerlicher Dinge will jeden Tag in gleicher Weise besorgt sein: es sind die Elemente des Wissens und Könnens, die den Gegenstand des Unterrichts bilden; über die Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände weiß der junge Lehrer kaum mehr, als Tradition und Erfahrung lehren; bei der Beurteilung der Schularbeit sind es gewöhnlich die äußerlichen Resultate, nach denen gemessen und geschätzt wird. Ist es unter solchen Umständen schwer genug, zu einer idealen Erfassung des Berufes zu kommen, so ist es noch schwieriger, seinen Idealen Treue zu bewahren. Und doch ist diese ideale Berufsauffassung die Bedingung, ohne welche weder die Persönlichkeit des Lehrers noch sein Werk recht wachsen und gedeihen kann.

Das wollen wir Ihnen besonders danken, was Sie für diese Berufserfassung in unsrer Mitte gewollt und erstrebt haben.

Die beste Kraft des nach außen gerichteten Willens muß erstarren, wenn sie nicht ihren göttlichen Ursprung demütig anerkennt. Namentlich den mancherlei großen und kleinen Widerwärtigkeiten des Schullebens gegenüber kann der Lehrer eine ideale Erfassung seines Berufes sich nur wahren, wenn er den Zugang gefunden hat zu der Quelle aller guten und vollkommenen Gaben und Kräfte, wenn er aus dieser Quelle immer neuen Mut und neue Freudigkeit zu schöpfen weiß. Wir sehen darum mit Ihnen in unsrer Stellung als christliche Lehrer die wesentliche Vorbedingung einer gesunden Auffassung unsers Berufes.

Auch darin stimmen wir Ihnen zu, daß das Kleine nur dadurch seinen Wert und seine Bedeutung erlangen kann, daß es in der Beziehung erfaßt wird, in der es zum großen Ganzen steht, dessen Teil es ist. Es mag dem Maurer, der nach Vorschrift, ohne den Plan des Meisters zu kennen, Stein auf Stein fügt, sein Thun wenig bedeuten; der Meister, der durch die Einfügung eines kleinsten Stückes das Ganze der Vollendung sich nähern sieht, der in der richtigen Ausführung des Einzelnen die wesentliche Vorbedingung der Erreichung des Gesamtzweckes erblickt, sieht die Leistung anders an. Wollen wir die mancherlei kleinen Dienste unsern Schülern mit Sammlung und Ernst leisten, sollen sie uns nicht handwerksmäßige Kleinigkeiten sein, so müssen wir sie als Teile des erziehlichen Gesamtzweckes erfassen, so müssen wir von ihrer so oder anders gearteten Ausführung das Gelingen oder Mißlingen desselben abhängig wissen.

Hier liegen die beiden Hauptwurzeln, durch die einer idealen Auffassung unsers Berufes ihre beste Nahrung zugeführt wird, und darum danken wir

es Ihnen, daß Sie im Schulblatt und wo Sie sonst konnten, der Pflege derselben Ihre Hauptthätigkeit zugewandt haben.

Wie das Wasser nirgend reiner und erquickender zu finden, als da, wo es in frischem Quell hervorsprudelt, so fließen auch die Wasser des Lebens nirgend ungetrübter und lebenskräftiger als da, wo sie von Christo und den von ihm berufenen Zeugen ausgehen. Wie der Philologe auf seine Kassiker zurückgreift, so sollte der evangelische Christ immer wieder Kraft und Nahrung aus Israels Klassikern ziehen. Wir danken Ihnen, daß Sie im Geiste des teuern Direktors Zahn in Wort und Schrift auf diese Nährquelle christlicher Erkenntnis unermüdlich gewiesen und uns auf zuverlässige Führer in das Geheimnis der Seligkeit, wie Bengel, Oetinger, Stier, aufmerksam gemacht haben. Mancher hat vor dem abgeschlossenen System christlicher Lehre, wie es nur zu oft in Kirche und Schule gelehrt wird, gestanden und nicht gewußt, wie er die Aneignung beginnen sollte, andere haben sich abgestoßen gefühlt: die Stimme der Apostel und Propheten schlägt bald hier bald dort einen Ton an, der seinen Widerhall findet in dem nach Wahrheit suchenden Gemüte; sie erweiset sich wohl an aller Menschen Gewissen; sie ruft dem Anfänger wie dem Geförderten. Der volle Segen, den die von Ihnen treulich gepflegten Bibel-Konferenzen für die Teilnehmer und ihre Schule gehabt, wird dereinst offenbar werden; doch das dürfen wir auch jetzt sagen, daß diese Besprechungen vielen zum Segen geworden. Sie haben zu einer Gemeinschaft geführt, die edler ist, denn die, die sich auf die Gleichheit des Berufs gründet, die nicht nur die vorhandenen guten Kräfte fördernd und pflegend sich erweist, sondern, wo es not thut, auch den Fehlenden in brüderlicher Weise zu mahnen und zu strafen das Recht giebt und die Pflicht auferlegt.

„Wer den Religions-Unterricht aus dem Lehrplan streicht, der streicht den Frühling aus dem Jahre“, so bekennen wir mit Ihnen, schon deshalb, weil auch uns das das größte Gut ist, einen treuen Gott und Heiland zu haben und wir unsern Kindern nichts Besseres mitzugeben wissen auf ihren Lebensweg, als eine lebendige christliche Erkenntnis.

Es sollte sich von selbst verstehen, daß der Religions-Unterricht stets als Gewissenssache behandelt würde, daß bei ihm, als dem wichtigsten, jederzeit auf eine möglichst richtige pädagogische Behandlung gesehen wäre. Leider aber sind auf keinem Gebiete dem Memoriermaterialismus zahlreichere Opfer gebracht, als auf dem dieses Unterrichts; in keine Stunde ist auch der christliche Lehrer mit mehr Seufzen gegangen, als in die, wo ihn vor allen ein freudiger Geist hätte führen sollen.

Es muß der Religions-Unterricht seines besten Segens verlustig gehen, wo er nicht nach dem sittlich-religiösen Zustand der Bevölkerung eingerichtet

wird, wo er sich in Abstraktionen verliert, wo die biblischen Erzählungen nicht frei, anschaulich und ausführlich aus dem Vollen der eignen Anschauung heraus den Kindern dargeboten werden und der Lehrer nicht sorgfältig so viel als möglich vermeidet, was beim Lernen den ethisch-religiösen Zweck dieses Unterrichts beeinträchtigen könnte.

Sie sind mannhaft und überzeugend, unbekümmert um Mißdeutung und Widerspruch von rechts und links, für eine pädagogische Behandlung des Religions-Unterrichts eingetreten und haben in Ihrem Enchiridion der Volksschule ein Hülfsmittel geboten, welches neben andern guten Eigenschaften auch die hat, daß es bei richtigem Gebrauch dem Schüler das Lernen nicht mehr als eine Last erscheinen läßt.

Die Gefahr einer handwerksmäßigen Ausübung des Lehramtes wird nicht unwesentlich durch den Umstand gemehrt, daß die Art der Behandlung von Unterricht und Zucht wesentlich auf Erfahrung und Geschichte sich stützt.

Schon Ihre Arbeiten über den Religions-Unterricht ließen es deutlich ersehen, daß sie aus bessern Überlegungen hervorgegangen sein mußten, als die, welche darauf gerichtet sind, unter den hergebrachten Behandlungsweisen der besten Anerkennung und Eingang zu verschaffen. Mit der Mitte der sechziger Jahre trat es im Schulblatt immer bestimmter hervor: Es gibt eine pädagogische Wissenschaft, und wie viel auch noch daran fehlen mag, daß sie imstande wäre, uns mit sicherm Rat für jeden einzelnen Fall zu versehen, immerhin bietet sie die großen Gesichtspunkte, aus denen das Gesamtwerk der Erziehung erfaßt und nach denen die erziehliche Thätigkeit im einzelnen bemessen sein will.

So viel wir wissen, ist das Evangelische Schulblatt unter den für das Volksschulwesen bestimmten Zeitschriften die einzige, die für eine wissenschaftliche Bearbeitung der Schulpraxis und ihrer verschiedenen Seiten entschieden eingetreten. Daß wir überhaupt ein Schulblatt haben, das, zunächst bestimmt zum Organ des Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde in Rheinland-Westfalen, im Laufe seiner 23jährigen Wanderung in immer neuen Kreisen Bürgerrecht gewonnen hat, das unbekümmert um Gunst und Ungunst der jeweilig herrschenden Zeitströmungen die Interessen der Volksschule und ihrer Lehrer mit Hingebung vertreten, das ist schon eine sehr dankenswerte Sache. Doch das wollen wir dem Schulblatt besonders danken, daß es nicht gealtert ist, daß es vielmehr zu einem immer kräftigeren Mahner geworden, daß ein jeglicher sich bemühe, festen Grund zu gewinnen für seine Arbeit, daß er sich nicht damit begnüge, in diesem und jenem Gebiete möglichst viel an äußerm Wissen und Können zu erreichen, sondern daß er seine Ziele höher stecke, seine gesamte Arbeit planmäßig darauf einrichte, so viel an ihm ist, das ethisch-religiöse Ziel der Jugenderziehung erreichen zu helfen.

Den Eingang, den die pädagogischen Arbeiten von Herbart, Mager, Stoy und Ziller, die psychologischen von Drobisch, Fichte, die Ethik von Herbart und Hartenstein in unserem Kreise gefunden, können wir vorwiegend auf Ihre Anregung zurückführen. Wenn auch manches sich hier findet, das für unsere Praxis zu verwerten uns nicht gelingen will, so sind wir doch nie zu diesen Quellen pädagogischer Bildung gekommen, ohne Anregung zu empfangen, größer von unserm Berufe zu denken, ohne wenigstens einigen neuen Aufschluß zu erhalten, sei es über unsre Aufgabe im allgemeinen oder besondern, oder über die Bedingungen, von denen ihre Lösung abhängt, ohne endlich in der Überzeugung bestärkt zu werden, daß eine zuverlässige Didaktik und Hodegetik nur auf wissenschaftlichem Boden erwachsen kann.

Wir wissen wohl, was den wissenschaftlichen Hülfsmitteln fehlt, daß sie unsrer Praxis nicht das sind, was sie unter günstigeren Verhältnissen sein könnten. Wir freuen uns, daß eine mehr denn dreißigjährige Arbeit in der Volksschule Sie diese Mängel mit uns hat empfinden lassen.

Als Sie 1873 Ihre „Grundlinien einer Theorie des Lehrplanes“ mit dem Motto einführten: „Eine richtige Theorie ist das Praktischste, was es giebt“, hätten Sie zum vorläufigen Beweise hierfür an Ihre Abhandlung über „Denken und Gedächtnis“ erinnern dürfen. Wir erinnern uns mit Freuden der guten Dienste, die uns diese Ihre Arbeit geleistet. Sie hat nicht nur den Nachweis geliefert, daß eine möglichst eingehende Bekanntschaft mit der Psychologie ein wertvolles, ja unentbehrliches Stück unserer pädagogischen Bildung ist, sie hat auch gezeigt, wie die Lehren der reinen Psychologie müssen verarbeitet werden, um für die pädagogische Praxis verwendbar zu sein. Auch einen besondern Dienst, den diese Abhandlung unsrer Sache geleistet, wollen wir nicht vergessen. Professor Hülsmann, dieser ebenso warme wie einsichtige Freund der Volksschule und ihrer Lehrer, warnte stets vor dem Studium der Anthropologie und Psychologie, indem er fürchtete, es würde aus demselben nur Mißverständnis, Mangel an innerer Beherrschung des gewonnenen Materials, Verwirrung der Begriffe hervorgehen. Er hat die praktische Bedeutung Ihrer Studie vollaus anerkannt, und wir hätten nur gewünscht, daß auch Männer der psychologischen Wissenschaft, wie Professor Ziller, durch Ihren Vorgang sich hätten veranlaßt gefunden, uns in unserer Arbeit durch ähnliche Handreichungen zu fördern.

Einen ähnlichen Dienst, wie Ihre Abhandlung über Denken und Gedächtnis hat uns die „über die schulmäßige Bildung der Begriffe“ und „die zeitgeschichtliche Betrachtung“ geleistet.

Wie es für die Gesundheit des leiblichen Organismus nicht darauf ankommt, daß ihm möglichst reichlich Nahrungsmittel zugeführt werden, sondern darauf, daß er das Genossene sich zu assimilieren vermag: so hängt auch die

gesunde geistige Entwicklung wesentlich davon ab, daß der nach richtiger Auswahl zweckmäßig dargebotene Lernstoff den Bedingungen des geistigen Lebens entsprechend verarbeitet und zu einem die Entwicklung mitbestimmenden Besitz werde.

Wir wollen niemanden darüber anklagen: aber Thatsache ist es, daß in unsern Schulen ein Drängen und Treiben herrscht, bei dem sich weder Lehrer noch Schüler wohl befinden können, und bei dem trotz aller Anstrengung unmöglich gute Früchte zu erwarten sind. So einig man auch in Anerkennung dieses Übelstandes ist, so verschieden sind die Meinungen darüber, worin derselbe seinen Grund hat und auf welche Weise Abhülfe zu schaffen ist.

Sie haben in Ihrer „Theorie des Lehrplans" den sichern Nachweis dessen geführt, was zu einem vollständigen Lehrplan der Volksschule gehört und damit für das Urteil aller Einsichtigen bewiesen, daß, wollte man durch Wiederausscheiden der sog. Realien der Volksschule eine Erleichterung verschaffen, dies nichts weiter als eine Verstümmelung der volkstümlichen Bildung bedeuten, also ein sehr zweifelhafter Gewinn sein würde. In Ihren vorhin erwähnten psychologischen Arbeiten haben Sie es wenigstens angedeutet, wo ein sicherer Maßstab zu finden ist, nach dem die Auswahl aus den verschiedenen Gebieten des Wissens und Könnens bemessen werden kann. Sind einmal die Anforderungen allgemein anerkannt, welche nach psychischen Gesetzen an die Darbietung und Verarbeitung der Lernstoffe zu stellen sind, so ist auch der Weg nicht mehr weit, auf dem das Maß bestimmt werden könnte, welches sich in einer achtjährigen Schulzeit diesen Anforderungen entsprechend verarbeiten läßt.

Wenn auch wenig davon in die Öffentlichkeit gedrungen sein mag, diese Ihre Ausführungen, namentlich die in der „zeitgeschichtlichen Betrachtung", sind von manchem seufzenden Lehrer wie ein erlösendes Wort empfunden worden. Wir begehren keine Entschuldigung für selbstverschuldete Mißgriffe, für Unterlassungssünden irgend welcher Art; was wir bedurften, war ein klarer Ausspruch darüber, daß unsere Arbeit eine in vielem Betracht eine unfruchtbare und darum freudlose ist, eine eben so klare Hinweisung, wie dem Übel abgeholfen werden kann. Wir danken Ihnen, daß sie mit unerschrockenem Mannesmut den Schaden aufgedeckt und klar den Weg zum Besserwerden gezeigt haben. —

Nicht Ihre Verdienste wollten wir aufzählen; sonst hätten wir noch manches hier erwähnen und alles in ein anderes Licht setzen müssen. Nur andeuten wollten wir, daß Ihre Arbeit für uns und unsere Schule nicht vergeblich gewesen.

Es liegt für den Volksschullehrer, dem Gott ein reges wissenschaftliches Interesse, Gelegenheit und Kräfte, es zu pflegen, verliehen, nur zu nahe, den

gering geschätzten Dienst bei den Kleinen zu verlassen, oder ihn doch so auszuüben, daß ihm auch der entsprechende äußere Lohn nicht fehle. Beides haben Sie nicht gethan. Sie sind der Volksschule treu geblieben und haben durch Ihr Sein und Wirken den deutlichsten Beweis geliefert, daß ihr Arbeitsfeld nicht zu klein ist, der besten Kraft, dem reichsten Willen Raum zur vollsten Bethätigung zu bieten.

Es blüht und sinkt die Kunst mit den Künstlern. Die Künstler wachsen, wenn sie sich anschließen können einem Meister, der neue Bahnen brechend ihr Interesse belebt, das Ererbte zu freiem Besitz zu machen lehrt. Daß uns Gott in Ihnen einen solchen Meister gegeben, des freuen wir uns.

Nun lassen Sie uns noch einen Wunsch hier aussprechen! Sie haben in einem arbeitsvollen Amt treu ausgehalten, so lange Ihre Kräfte dies erlaubten; Sie legen dieses Amt heut' nieder. Gott gebe, daß die wohlverdiente Ruhe zu einer Mehrung und Neubelebung Ihrer Kraft führe! Sie sind viel zu innig mit Ihrem bisherigen Arbeitskreis verwachsen, als daß Sie es dann lassen könnten, auch fernerhin so wie bisher unserer Sache durch Wort und Schrift zu dienen. Niemand weiß besser als Sie, wie sehr sie der Dienste noch mancherlei bedarf.

Vor allem aber wünschen wir, daß unser Gott Ihnen auch in den kommenden Jahren Seine Freundlichkeit immer neu möge erscheinen lassen! Er erhalte und nähre namentlich auch den Freudenquell, den Er Ihnen in Ihren Kindern so freundlich beschieden!

Was auch die kommenden Tage nach Seinem Ratschluß bringen mögen, unsrer herzlichsten Teilnahme dürfen Sie stets sicher sein."

